UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE FILOSOFIA, LETRAS E CIÊNCIAS HUMANAS
HUMANIDADES, DIREITO E OUTRAS LEGITIMIDADES

ELEANDRO LOPES DEPIERI

A relação tempo e espaço no ambiente escolar: escola regulação versus escola
emancipação

São Paulo

2016

ELEANDRO LOPES DEPIERI

A relação tempo e espaço no ambiente escolar: escola regulação versus escola
emancipação

Dissertação apresentada ao programa de
pós-graduação Humanidades, Direito e
outras Legitimidades da Universidade
de São Paulo para a obtenção do título
de mestre em Humanidades.

Área de concentração: Ciências
Humanas

Orientadora: Prof. Dr. Maria Constança
Peres Pissarra

São Paulo

2016

Nome: DEPIERI, Eleandro Lopes

Título: A relação tempo e espaço no ambiente escolar: escola regulação versus escola emancipação

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Humanidades, Direito e Outras Legitimidades da Universidade de São Paulo para a obtenção do título de mestre em Humanidades.

Aprovado em:

Banca Examinadora

Prof. Dr. _____ Instituição: _____

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Prof. Dr. _____ Instituição: _____

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Prof. Dr. _____ Instituição: _____

Julgamento: _____ Assinatura: _____

À minha esposa, com amor admiração e gratidão por sua compreensão, carinho, presença e incansável apoio ao longo do período de elaboração deste trabalho.

AGRADECIMENTOS

À minha esposa, que sempre esteve presente em todas as etapas da produção deste trabalho.

À Prof. Dr. Maria Constança Peres Pissarra, pela atenção e apoio durante o processo de definição e orientação.

À Prof. Dr. Zilda Márcia Grícoli Iokoi, que não mediu esforços em colaborar para a construção do trabalho ao assumir a papel de co-orientadora.

Ao Diversitas, pela oportunidade de realização do curso de mestrado.

A todos os membros da comunidade EE Prof. Antonio de Carvalho Leitão, pela acolhida e recepção durante o processo de investigação.

A teoria materialista de que os homens são produto das circunstâncias e da educação e de que, portanto, homens modificados são produto de circunstâncias diferentes e educação modificada, esquece que as circunstâncias são modificadas precisamente pelos homens e que o próprio educador precisa ser educado. Leva, pois, forçosamente, à divisão da sociedade em duas partes, uma das quais se sobrepõe à sociedade (...). A coincidência da modificação das circunstâncias e da atividade humana só pode ser apreendida e racionalmente compreendida como prática transformadora. (Karl Marx).

RESUMO

DEPIERI, E. L. **A relação de tempo e espaço no ambiente escolar: escola regulação versus escola emancipação.** 2016. 145f. Dissertação (Mestrado)- Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016.

Nosso projeto tem por objetivo realizar a análise de uma instituição pública de ensino localizada no município de Presidente Epitácio, interior do estado de São Paulo, para contextualizar e apresentar o espaço e a historicidade dessa instituição, buscando, com isso, construir um perfil daquela realidade escolar e compreender como e com quais dificuldades se estabelece o processo de ensino e aprendizagem na Escola Estadual Professor Antonio de Carvalho Leitão. O objetivo é identificar as diferentes formas e manifestações de práticas e discursos regulatórios no interior da instituição investigada e, com isso, perceber também, em meio a essas práticas e discursos regulatórios, as possibilidades de práticas e discursos emancipatórios. A partir disso, pretendemos propor um parâmetro de análise de escola local em contraposição aos discursos e práticas que se apresentam de forma generalizante. Diante dessas considerações é importante destacarmos, ainda, o caráter interdisciplinar da presente pesquisa, por isso não podemos reduzi-la a um trabalho de pedagogia ou educação. Não é por que o objeto de pesquisa é a escola que integralmente faremos um trabalho pedagógico ou educacional. Trata-se de um trabalho de pedagogia e educação, mas é também um trabalho historiográfico, sociológico, filosófico, antropológico é, acima de tudo, um trabalho de ciências humanas preocupado com a complexidade das relações sociais estabelecidas dentro de uma instituição de ensino num contexto de interior. É, dessa forma, um trabalho sobre o cotidiano de uma escola pública, visando a compreensão das relações sociais produzidas por esta instituição e os desdobramentos dessas relações no contexto do município em que ela se situa.

Palavras chave: Emancipação. Regulação. Tempo. Espaço. Produção do saber.

ABSTRACT

DEPIERI, E. L. **The relationship between time and space in the school environment: school regulation versus school emancipation.** 2016. 145f. Dissertação (Mestrado)-Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016.

Our project holds the analysis of an educational public institution located in the municipality of Presidente Epitacio, the state of São Paulo, the purpose is to contextualize and present the scope and the historicity of the mentioned institution, seeking thereby to build a profile on that school reality and understand how and what difficulties are established on the process of teaching and learning in the Public State School Professor Antonio de Carvalho Leitão. The goal is to identify the different forms and manifestations of practices and regulatory discourses within the investigated institution and, therefore, realize also, through these practices and regulatory discourses, the possibilities for practices and emancipatory discourse. From this, we intend to propose a local school analysis parameter in contrast to the discourses and practices that are presented in a generalizing form. In view of these considerations it is important to highlight also the interdisciplinary nature of this research, so we can not reduce it to a teaching job or education. It is not because the object of research is the school that we will fully promote a teaching or educational work. It is a teaching work and education, but it is also a historiographical, sociological, philosophical, anthropological work and, above all, a work of human sciences concerned with the complexity of the established social relations within an educational institution in the context of an interior small city. It is, therefore, a work on the daily life of a public school, aimed to understand the social relations produced by this institution and the unfolding of these relations in the municipality context in which the school is located.

Key words: Emancipation. Regulation. Time. Space. Production of knowledge.

LISTA DE MAPAS

Mapa 1- Localização do Município de Presidente Epitácio.....	28
--	----

LISTA DE FOTOS

Foto 1- Vila Tibiriçá na atualidade.....	30
Foto 2- Outra Perspectiva da vida Tibiriçá.....	31
Foto 3- O que restou da última Estação da Estrada de Ferro Sorocabana.....	33
Foto 4- Visão interna do que restou da Estação.....	33
Foto 5- Situação atual da Estrada de Ferro.....	34
Foto 6- Ponte Hélio Serejo.....	35
Foto 7- Fachada do Colégio Leitão.....	51
Foto 8- Posto de Saúde da Vila Santa Rosa.....	52
Foto 9- Fachada da Prefeitura Municipal.....	52
Foto 10- Sede da Marinha.....	53
Foto 11- Estádio Municipal.....	53
Foto 12- Orla de Presidente Epitácio.....	54
Foto 13- Anfiteatro Municipal e Pavilhão de Eventos.....	54
Foto 14- A presença do muro.....	56

LISTA DE TABELAS

Tabela 1- Assentamentos no Município de Presidente Epitácio.....	38
Tabela 2- Ensino Fundamental nas escolas particulares no Município de Presidente Epitácio.....	43
Tabela 3- Ensino Médio nas escolas particulares do Município.....	44
Tabela 4- Ensino Fundamental na rede municipal de ensino.....	44
Tabela 5- Ensino Fundamental na rede estadual de ensino.....	44
Tabela 6- Ensino Médio na rede estadual de ensino.....	44
Tabela 7- Índice de Desenvolvimento Humano Municipal.....	46
Tabela 8- Dados comparativos do IDH do Município.....	46
Tabela 9- Resultados da Prova Brasil da escola investigada.....	82
Tabela 10- Prova Brasil: níveis de proficiência em Língua Portuguesa.....	82
Tabela 11- Prova Brasil: níveis de proficiência em Matemática.....	82
Tabela 12- Idesp do Ensino Fundamental.....	83
Tabela 13- Idesp do Ensino Médio.....	83
Tabela 14- Ensino Fundamental: dados comparativos.....	84
Tabela 15- Ensino Médio: dados comparativos.....	84
Tabela 16- Retenção e evasão no Ensino Fundamental ciclo II na comunidade investigada.....	87
Tabela 17- Retenção e evasão no Ensino Médio na comunidade investigada.....	87

LISTA DE SIGLAS

ALL- América Latina Logística

MST- Movimento dos Sem-Terra

Itesp- Instituto de Terras do Estado de São Paulo

Conab- Companhia Nacional de Abastecimento

IBGE- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

PIB- Produto Interno Bruto

IFSP- Instituto Federal do Estado de São Paulo

Uniesp- União das Instituições Educacionais do Estado de São Paulo

IDHM- Índice de Desenvolvimento Humano Municipal

IDH- Índice de Desenvolvimento Humano

Eja- Educação de Jovens e Adultos

PNLD- Programa Nacional do Livro Didático

Saresp- Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo

Idesp- Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo

SUMÁRIO

1 Introdução.....	13
2 Contextualização espaço-temporal do município de Presidente Epitácio.....	21
2.1 O nascer da Joia Ribeirinha.....	21
2.2 Perfil do crescimento populacional de Presidente Epitácio.....	40
2.3 A educação em Presidente Epitácio: desafios.....	43
2.4 Considerações sobre o Índice de Desenvolvimento Humano Municipal- IDHM.....	46
3 A prática educacional no interior da comunidade investigada a partir do pressuposto da legislação estadual.....	49
3.1 A escola e o bairro.....	49
3.2 A comunidade investigada e o Currículo Oficial do Estado.....	64
3.3 A escola frente às práticas de Educação.....	77
3.4 Evasão e retenção escolar no interior da comunidade investigada.....	86
3.5 A organização burocrática da escola como pressuposto da perspectiva de uma razão indolente.....	92
4 As relações sociais no ambiente escolar a partir da perspectiva da relação entre emancipação e regulação.....	103
4.1 A produção do espaço.....	103
4.2 O tempo institucional.....	113
4.3 O tempo da Aprendizagem.....	115
4.4 As relações sociais como produto da diversidade de temporalidades.....	121
4.5 A escola a partir da perspectiva da comunidade.....	131
5 Conclusão.....	135
Referências.....	142

1 INTRODUÇÃO

Nosso projeto tem por objetivo realizar a análise de uma instituição pública de ensino localizada no município de Presidente Epitácio, interior do estado de São Paulo, para contextualizar e apresentar o espaço e a historicidade dessa instituição, buscando, com isso, construir um perfil daquela realidade escolar e compreender como e com quais dificuldades se estabelece o processo de ensino e aprendizagem na Escola Estadual Professor Antonio de Carvalho Leitão. O objetivo é identificar o elemento regulatório no interior da instituição investigada e, com isso, perceber também, em meio a práticas e discursos regulatórios, a possibilidade da emancipação. A partir disso, pretendemos propor um parâmetro de análise de escola local em contraposição aos discursos e práticas que se apresentam de forma generalizante.

Estando a escola localizada no município de Presidente Epitácio, faremos uma breve apresentação e contextualização da cidade com o objetivo de traçarmos uma linha de interpretação para a construção de um perfil social e cultural dos atores membros da comunidade investigada. Pretendemos, com isso, analisar e construir uma possibilidade interpretativa que nos favoreça a identificação dos pressupostos da diversidade local, a partir do contexto de um município localizado no interior de São Paulo. Além disso, pretendemos também demonstrar as contradições e como os pressupostos e ideologias do progresso apregoado pelos governantes produzem violências e desigualdades cujos reflexos se impregnam na estrutura atual do município e, conseqüentemente, na comunidade que estamos investigando. Recorremos para essa análise a teoria de Henri Lefebvre que nos apresenta três perspectivas para o entendimento das relações entre os diferentes níveis de compreensão da realidade e de seus fenômenos: o percebido, o concebido e o vivido. Para esse autor, não há uma hierarquia de valor ou status entre esses níveis, que devem ser compreendidos no mesmo nível e de forma concomitante, até porque eles compõem as diferentes formas de compreensão da realidade. Podemos dizer que essa perspectiva de Lefebvre, permite a diferenciação entre a realidade e sua percepção pelos sujeitos e que a linha de separação entre o concebido e o vivido é tênue e é impossível de ser delimitada. Podemos dizer que na medida em que vivemos concebemos um espaço e na medida em que o concebemos, vamos vivendo. O vivido pode ser considerado a vida cotidiana, a vida concreta do indivíduo que Lefebvre transformou em um problema filosófico, pois “a análise crítica do cotidiano revelará algumas

ideologias e o conhecimento do cotidiano compreenderá uma crítica ideológica, uma auto-crítica contínua” (LEFEBVRE, 1991a, p. 34).

Para Lefebvre, os pressupostos das temporalidades e espacialidades diversas, indicam a complexidade na interpretação da realidade social. Todavia, para compreender essa realidade, mesmo diante dessas complexidades, é preciso o desenvolvimento de um método específico por ele denominado de regressivo-progressivo. Esse método é constituído por três etapas. A primeira etapa é a descrição pura e crua da realidade. A segunda etapa, por sua vez, de forma vertical, é a contraposição de temporalidades e espacialidades diversas que, na etapa anterior, apresentavam-se de forma contemporânea. Sobre essas duas primeiras etapas do método regressivo-progressivo de Lefebvre, Martins, afirma:

Essa dupla complexidade desdobra-se em procedimentos metodológicos que identificam e recuperam temporalidades desencontradas e coexistentes. A complexidade horizontal da vida social pede e deve ser reconhecida na descrição do visível. Cabe ao pesquisador reconstituir, a partir de um olhar teoricamente informado, a diversidade das relações sociais, identificando e escrevendo o que vê. Esse é o momento descritivo do método. Nele o tempo de cada relação social ainda não está identificado. O pesquisador procede mais como etnógrafo. O segundo momento é analítico-regressivo. Por meio dele mergulhamos na complexidade vertical da vida social a da coexistência das relações sociais que tem datas desiguais. Nele a realidade é analisada, decomposta. É quando o pesquisador deve fazer um esforço para data-la exatamente. Cada relação social tem sua idade e sua data, cada elemento da cultura material e espiritual também tem sua data. O que no primeiro momento parecia simultâneo e contemporâneo é descoberto agora como remanescente de época específica. De modo que no vivido se faz de fato a combinação prática de coisas, relações e concepções que de fato não são contemporâneas (MARTINS, 2000, p. 120).

O terceiro momento, por sua vez, é caracterizado pelo retorno ao presente. O pesquisador deve iniciar o processo de retorno ao presente, a partir de um processo de reconstrução da realidade investigada. É nesse momento que as contradições são reveladas e que o investigador é confrontado com as múltiplas possibilidades e realidades espaço-temporais que determinam o processo de construção da realidade social investigada. A respeito dessa terceira etapa do método regressivo-progressivo de Lefebvre, José de Souza Martins afirma:

O terceiro momento do método da dialética de Lefebvre é histórico genético. Nele, deve o pesquisador procurar o reencontro do presente, mas elucidado, compreendido, explicado. A volta à superfície fenomênica da realidade social elucida o percebido pelo concebido teoricamente e define as condições e possibilidades do vivido. Nesse momento regressivo-progressivo é possível descobrir que as contradições sociais são históricas e não se reduzem a confrontos de interesses entre diferentes categorias sociais. Ao contrário, na concepção lefebvriana de contradição, os desencontros são também desencontros de tempos e, portanto, de possibilidades. Na descoberta da gênese contraditória de relações e concepções que persistem está a descoberta de contradições não resolvidas de alternativas não consumadas, necessidades insuficientemente atendidas, virtualidades não realizadas. Na gênese dessas contradições está de fato a gestação de virtualidades e possibilidades que ainda não se cumpriram. Por que é o desencontro das temporalidades dessas relações que faz de uma relação social em oposição a outra indicação de que um possível está adiante do real e do realizado (MARTINS, 2000, p. 121).

Neste processo pretendemos recuperar a história do lugar e os caminhos que levaram a criação dessa escola, partindo de uma revisão bibliográfica especificando os momentos e situações que marcaram o povoamento da região que hoje conhecemos como Presidente Epitácio. Nesse sentido, no primeiro capítulo, a partir da perspectiva do interesse de expansão da economia paulista, vamos apresentar o desbravamento dessa parte do estado como consequência desses interesses expansionistas que, inicialmente, apresentavam este local como ponte de ligação com o então estado do Mato Grosso (hoje Mato Grosso do Sul) e com o norte do Paraná. Dessa forma, analisaremos o desenvolvimento desse território a partir das três grandes obras que marcaram e marcam o cotidiano do município: a construção do porto, a Estrada de Ferro Alta Sorocabana e a pavimentação da Rodovia Raposo Tavares com a consequente construção da ponte sob o Rio Paraná ligando o estado de São Paulo ao estado de Mato Grosso.

Os elementos apresentados nessa primeira etapa servem de base para a análise da escola numa perspectiva local. A escolha dessa instituição como base empírica para a nossa pesquisa, não foi aleatória. Primeiro, observamos a popularidade da instituição no município, popularidade esta construída pela quantidade de alunos que ela atende, sendo considerada, nesse sentido, a maior escola pública da cidade, atendendo alunos do Ensino Fundamental ciclo II e Ensino Médio. Nessa perspectiva, ela acaba se tornando uma fonte de renda, tendo em vista o número de professores e funcionários que exercem as suas funções nessa instituição. Dessa forma, além de ser um instrumento de formação dos alunos para a comunidade é também uma fonte de emprego e, nesse sentido, o nosso olhar de investigador se encontra com o nosso olhar de membro da comunidade, levando em consideração que exercemos a função de docente na referida instituição desde o ano de 2010.

Diante disso, o maior desafio de nossa pesquisa foi desvencilhar o ponto de vista do pesquisador do de professor da escola. Se de um lado, o acesso a alguns elementos de nossa pesquisa, como por exemplo, a observação diária do cotidiano da escola, a participação frequente em reuniões de professores e pais e o contato para as entrevistas com os alunos e familiares foi facilitado por conta dessa proximidade afetiva, de outro, deparamo-nos com um pouco de resistência ou, até mesmo, receio por parte de alguns membros da comunidade, talvez pelo fato de ficarem com medo de se exporem diante da comunidade e, conseqüentemente, sofrerem algum tipo de consequência negativa para a sua vida profissional. Levando em consideração o fato da nossa proximidade afetiva de professor e pesquisador da instituição investigada, dois pontos podem ser destacados a respeito de nossa pesquisa: a crítica que fazemos à escola é também a crítica à nossa prática docente e, nessa direção, a nossa proximidade afetiva com os membros da comunidade é também um elemento de análise para a construção dessa proposta de crítica.

A análise crítica do cotidiano escolar é objeto do segundo e terceiro capítulos. Para essa análise, juntam-se à proposta teórica de Lefebvre, a análise dos pressupostos da modernidade realizada pelo professor Boaventura de Sousa Santos e a análise do discurso apresentada por Michel Foucault. O primeiro partindo de uma análise do pensamento moderno a partir de um contexto de transição paradigmática, leva-nos à compreensão da modernidade a partir da contradição entre regulação e emancipação. Segundo afirma, a modernidade surge e se apresenta como um grande projeto emancipatório, mas, em sua essência, esconde a prática de uma forma de conhecimento regulatório, determinando a formação de saberes e indivíduos adestrados para a prática e a manutenção de uma sociedade capitalista. Por outro lado, a análise da proposta de Foucault nos colocará no cerne da questão sobre a gênese do ser humano. Para ele, o homem é uma invenção recente (2000, p. 536). O homem, indivíduo, é uma construção dos séculos XVIII e XIX. O paradoxo do pensamento foucaultiano é justamente a afirmação de que a destruição do indivíduo, também se remete a esse mesmo período. Essa proposta de Foucault é guiada pela análise realizada por ele da relação tempo e espaço a partir da perspectiva discursiva. A partir das noções de arqueologia, como proposta metodológica, e enunciado, como objeto de investigação, o pensador em questão afirma que há duas formas de formação política do indivíduo: a discursiva e a não discursiva. A segunda está ligada à primeira no sentido de primeiro haver uma construção teórica e discursiva de uma determinada realidade que vai motivar a elaboração de uma prática de controle e formação específica. Assim, de acordo com a análise proposta por Foucault, podemos afirmar que primeiro temos a construção de um discurso pedagógico que

gera uma prática educacional, ou ainda, primeiro temos a construção de um discurso disciplinar que irá motivar a prática disciplinar no interior das instituições de ensino.

A relação entre as três propostas teóricas nos ajudará na construção de nossa análise crítica a partir de três pontos de diálogos entre elas. Primeiro, é importante destacar o papel da experiência do sujeito no processo de construção do conhecimento. Nesse sentido, podemos encontrar em Lefebvre, por exemplo, a partir da perspectiva do espaço tridimensional (percebido, concebido e vivido) a necessidade de partir sempre do vivido, ou seja, o cotidiano como ponto de partida para a compreensão social. Boaventura, por outro lado, parte da perspectiva de que precisamos expandir o presente e contrair o futuro para, consequentemente, expandir as nossas possibilidades de experiência. Em Foucault, encontramos a experiência em destaque na medida em que é o nosso corpo que sofre as ações do poder e do saber e que, consequentemente, é no nosso interior que podemos encontrar a resistência para esse agir adestrador.

No segundo ponto, destacamos que os três autores apresentam uma preocupação peculiar acerca do desafio de se criar e estabelecer procedimentos metodológicos no desenvolvimento da produção de conhecimento da realidade que se propõe a conhecer. São propostas metodológicas distintas, mas que nos inspiram na construção metodológica de nossa pesquisa. Nessa direção, Lefebvre, denominando o seu método de regressivo-progressivo, estabelece o cotidiano como ponto de partida da investigação. E conhecer esse cotidiano não é tarefa fácil, há uma dupla complexidade, a horizontal e a vertical, que determina perspectivas e práticas de pesquisas específicas que priorizam o conhecimento total da realidade. Boaventura, por outro lado, apresenta uma proposta de metodologia interdisciplinar denominada ecologia dos saberes, que parte da valorização da diversidade das formas de saberes e prioriza a construção de um conhecimento prudente para uma vida decente. Foucault, por fim, estabelecendo a arqueologia do saber como proposta metodológica, inova na medida em que esta visa o conhecimento das práticas de saber e poder a partir das construções discursivas nas diferentes perspectivas de tempos e espaços que constituem a realidade social investigada.

Por fim, é importante, ainda, destacar que os referidos autores apresentam e defendem o pressuposto da existência de diversas temporalidades e espacialidades. Nesse sentido, em Lefebvre, a partir da perspectiva tridimensional de sua dialética e da sua proposta metodológica, é possível perceber que, para ele, o cotidiano é o ponto de partida justamente porque é nele que encontramos as contradições e contrapontos das diversas espacialidades e temporalidades que constituem a realidade social. Para Boaventura, por sua vez, é o

reconhecimento dessa diversidade de espacialidades e temporalidades que deve nos orientar na construção do novo senso comum emancipatório. Foucault, por último, também reconhece essa diversidade na medida em que afirma que a constituição do tempo e do espaço está subjugada às relações de poder e saber intrínsecas a cada realidade social.

É a partir destas propostas teóricas e destes pressupostos que propomos realizar a análise crítica do cotidiano da escola investigada. No segundo capítulo, vamos apresentar a escola em sua relação com o bairro e com a legislação vigente. Nesse ponto, destacaremos, primeiro, a localização espacial da referida instituição a partir de sua relação com o bairro em que é localizada e com os bairros dos alunos que constituem o seu corpo discente. A partir desta proposta, faremos a análise da relação entre o espaço local e a legislação. O objetivo é compreender e analisar, a partir do cotidiano, como políticas públicas elaboradas para inclusão, podem se transformar em instrumentos de segregação quando transformadas e orientadas a partir do princípio de regulação. Nesse sentido, propomos analisar a relação entre a política oficial do estado a partir da perspectiva da prática estabelecida no interior da escola investigada, buscando apresentar elementos que nos ajudem a identificar os princípios de regulação e emancipação no interior da escola que nos propomos analisar.

No terceiro capítulo, por sua vez, objetivamos analisar as minúcias das relações estabelecidas no interior do ambiente escolar. A partir da análise das experiências e perspectivas diversas, temos por objetivo identificar nas entrelinhas do cotidiano as contradições entre emancipação e regulação. A proposta, nesse capítulo, é analisar a escola numa perspectiva de dualidade, verificando a possibilidade de, mesmo a partir do contexto de regulação proposto pelas políticas públicas e pela prática de organização burocrática da escola, encontrar elementos e práticas do cotidiano institucional que podem servir de parâmetro para a construção da emancipação dos membros envolvidos no processo de elaboração do cotidiano escolar. Pretendemos, com isso, compreender a relação entre regulação, que é estabelecida pela temporalidade institucional, e, por outro lado, a emancipação que é consequência da relação entre as diversas temporalidades e espacialidades presentes no interior do ambiente institucional.

Diante do exposto, o nosso objetivo é compreender, a partir da relação espaço-tempo, a realidade de uma instituição de ensino do interior do estado de São Paulo a partir da perspectiva do paradoxo regulação e emancipação. Sabendo que o cotidiano escolar, assim como a vida cotidiana de forma geral, é repleto de contradições, para facilitar a nossa compreensão, elaboramos uma metodologia ampla, flexível e peculiar que possa dar conta do problema que levantamos. Para isso, estabelecemos como parâmetro metodológico de nossa

pesquisa o método regressivo-progressivo de Henri Lefebvre por considerarmos ser a possibilidade de uma verdadeira construção do real.

Tendo em vista essa prática e fundamento metodológico, primeiramente, na perspectiva horizontal, nos deteremos ao que de fato estamos vendo na realidade institucional da escola investigada. Trata-se, portanto, da apresentação da realidade de pesquisa. Em seguida, na perspectiva vertical, apresentaremos as diversas perspectivas de espacialidades e temporalidades no interior da referida instituição, confrontando as suas coexistências. Por fim, estabeleceremos a etapa de reconstrução do presente onde se revelará as contradições e gênese fenomenológica da realidade social que estamos investigando.

Para que de fato possamos alcançar o objetivo que estabelecemos, além da observação empírica que realizamos a partir das perspectivas de professor e de investigador, também tivemos acesso a diversos documentos institucionais¹, dando um destaque maior para o Plano de Gestão. Também, além das conversas informais com os agentes que constituem o cotidiano escolar, também realizamos algumas entrevistas com alguns atores envolvidos no processo de construção do ambiente institucional. O interessante nas entrevistas foi ressaltar a experiência desses diversos atores, podendo, com isso, fazer um levantamento das diversas temporalidades e espacialidades, identificando os pontos onde elas entram em convergência ou divergência. Os entrevistados foram selecionados a partir dos perfis que esses personagens recebem dentro da instituição. Assim, escolhemos alunos que trazem em si o estigma de mau aluno, de líder negativo, de bom aluno, de aluno exemplar, de aluno desistente e que voltou a estudar, de bom professor, de gestor, de professor que virou gestor e de funcionários administrativos, de limpeza e inspetores de alunos, além de alguns pais desses alunos, pais considerados participativos e pais que não são vistos como participantes do processo de desenvolvimento do cotidiano da escola. Devido às condições determinadas no decorrer de nossa pesquisa, como a disponibilidade dos entrevistados e o receio que estes tinham por serem entrevistados por um membro da comunidade, conseguimos entrevistar apenas um número restrito de pessoas, mas é importante destacar que o número de entrevistas foi suficiente para a construção de nossa análise crítica da realidade investigada. Nesse sentido, conseguimos entrevistar 11 alunos, sendo 4 do período matutino, portanto, estudantes do Ensino Médio, 3 do período da tarde, todos do Ensino Fundamental ciclo II e 4 do período noturno, sendo 3 do Ensino Médio regular e 1 do Ensino Médio de Educação de Jovens e Adultos (Eja). A grande maioria das entrevistas com os alunos, com exceção de 3, foram em

¹ Dentre esses podemos destacar o plano de gestão, os diários de classe, livros e materiais didáticos, atas de conselhos de classe e atas de reuniões do conselho de escola e da APM.

suas casas e com a presença dos pais. Por outro lado, a nossa maior dificuldade foi com as entrevistas dos professores, gestores e funcionários, alegando dificuldades de organização de tempo, quase todas as entrevistas, de um total de sete, foram realizadas na escola ou por meio das redes sociais. A exceção foi a entrevista com o vice-diretor da escola que nos recebeu em sua residência. Essa situação, contudo, não nos atrapalhou na construção de nossa análise dos elementos e opiniões dos docentes, gestores e funcionários porque, além dessas entrevistas formais, utilizamos muito de conversas informais que ocorriam na sala dos professores durante os intervalos ou opiniões apresentadas e defendidas por estes em reuniões pedagógicas durante os anos letivos de 2014 e 2015.

Diante dessas considerações é importante destacarmos, ainda, o caráter interdisciplinar da nossa pesquisa, por isso não podemos reduzi-la a um trabalho de pedagogia ou educação. Não é por que o objeto de pesquisa é a escola que integralmente faremos um trabalho pedagógico ou educacional. Trata-se de um trabalho de pedagogia e educação, mas é também um trabalho historiográfico, sociológico, filosófico, antropológico é, acima de tudo, um trabalho de ciências humanas preocupado com a complexidade das relações sociais estabelecidas dentro de uma instituição de ensino num contexto de interior. É, dessa forma, um trabalho sobre o cotidiano de uma escola pública, visando a compreensão das relações sociais produzidas por esta instituição e os desdobramentos dessas relações no contexto do município em que ela se situa.

Esperamos, com tudo isso, atingir o nosso objetivo que é a compreensão da realidade desta instituição educacional a partir das perspectivas da regulação e emancipação. Mais do que construir uma representação teórica do real, desejamos no fundo a construção de um conhecimento que de fato possa colaborar para uma intervenção na realidade, contribuindo, dessa forma, para a construção de uma realidade educacional que valorize a diversidade de saberes e experiências locais e que priorize a formação de subjetividades rebeldes preparadas para enfrentar os desafios da contemporaneidade.

2 CONTEXTUALIZAÇÃO ESPAÇO-TEMPORAL DO MUNICÍPIO DE PRESIDENTE EPITÁCIO

2.1 O nascer da Joia Ribeirinha

O nascimento da Joia Ribeirinha, como é conhecido o município de Presidente Epitácio, como todo o começo, não foi tranquilo e sereno. Traz em si, mesmo no contexto de uma República independente, os sinais de um processo colonizador europeu no Brasil, marcado pela destruição do que já existia em termos de natureza e cultura: os povos já existentes e seus modos de vida e a, consequente, presença do estranho com seus valores e práticas se sobrepondo aos que lá estavam. A esse respeito, José Ferrari Leite, escreve:

Região que o homem desbravou e povoou de maneira semelhante ao desbravamento e povoamento do Brasil no século XVI. Bandeirantes modernos tão intrépidos quanto seus antepassados e não menos ambiciosos, ocuparam uma área usando dos mesmos processos do que aqueles, desbaratando desenfreadamente a flora, a fauna e o índio (LEITE, 1972, p. 9).

A respeito da ocupação do território que hoje chamamos de Alta Sorocabana se remete a meados do século XIX, a partir da perspectiva de exploração. Podemos destacar, a partir da pesquisa realizada por Leonidio², três elementos importantes desse processo: a grilagem de terras, a destruição da natureza e o extermínio da população indígena. Não se tratam de práticas de dominação e exploração isoladas, ao contrário, mesmo sendo práticas distintas, há, no que diz respeito ao processo de exploração e dominação do desconhecido, uma relação intrínseca entre elas, pois a grilagem de terras é a base da destruição da natureza e, consequentemente, do extermínio dos nativos, verdadeiros possuidores dessas terras. Diferente do que ocorrera com a colonização europeia a partir do século XVI, o processo de exploração da região oeste, além do que estava pressuposto nos ideais de progresso da economia brasileira, resultou, dada a violência empregada pelos grileiros contra a área de posse dos nativos, o desmatamento e a pecuária alteraram de modo radical o ecossistema ainda preservado naquela região. O Brasil já era uma República e a busca pelo desconhecido, violenta quanto à colonização dos europeus, tinha por finalidade satisfazer aos interesses políticos e econômicos desse país que basicamente ainda se pautava na economia rural, mas que começava a dar seus primeiros passos para o processo de industrialização.

² LEONIDIO, Adalmir. Violências Fundadoras: o Pontal do Paranapanema entre 1850 e 1930. **Ambiente e Sociedade**. Campinas. V. 12. N. 01. P. 37-48. Jul-dez, 2009.

Essa situação é de grande relevância para a nossa reflexão, tendo em vista que o conflito pela terra, como veremos mais adiante, é uma marca da história do município de Presidente Epitácio que, por pertencer a essa região, não esteve alheio a esse processo de dominação e destruição. Nesse sentido, podemos encontrar na história do que hoje chamamos de joia ribeirinha, o sangue dos nativos, a devastação do ambiente e o processo de grilagem de terras que hoje se reflete na presença de grandes fazendas³.

O povoamento da região oeste do estado de São Paulo se deve ao interesse expansionista da economia paulista que se dividia em indústrias na capital e a produção de matéria-prima no interior que, em tese, deveria abastecer o processo industrial. Levando em consideração o carácter expansionista da economia paulista e a relação com o povoamento desse território, Monbeig escreve:

A atividade econômica do estado de São Paulo, centro vital da economia brasileira, recebe, da existência das zonas novas, seu impulso mais forte. O cultivo de terras há pouco recobertas por matas, a avançada constante dos pioneiros, a abertura de novas fazendas são fatores que agem com raro vigor sobre o conjunto da vida paulista. Toda ela se ressentida do contínuo deslocamento de importante massa da população cuja instabilidade quatro séculos após o desembarque dos pioneiros portugueses, persiste como um de seus traços fundamentais. Por outro lado, o crescimento dos bairros da capital reflete os impulsos do povoamento em tal ou qual direção; dependem as indústrias das matérias-primas fornecidas pelas regiões pioneiras, assim como da absorção dos seus produtos nos espaços recém-povoados, seus operários provêm das terras cuja decadência, em grande parte, não é senão a consequência da proximidade de várias áreas intactas. Saindo-se da metrópole paulista e percorrendo-se os territórios de mais longa data conquistados e povoados, neles também se revela a influência das zonas novas, ainda que longínquas: o dono de uma plantação abandonada falava do filho que partiu para abrir uma fazenda, na franja pioneira, o colono assalariado rural, informado sobre as retribuições pagas nas zonas novas sonha com o pedaço de floresta que possa desbravar. Por toda parte, na cidade como no campo, sente-se que nada se estabiliza, nada é definitivo, e que economia e povoamento se solidarizam com a marcha pioneira, que inexoravelmente avança rumo ao Oeste, a centena de quilômetros (MONBEIG, 1984, p. 21).

No que se refere ao processo de expansão da economia paulista podemos destacar, segundo a interpretação do Professor José de Souza Martins em seu livro *O cativo da Terra*⁴, dois pontos importantes para a nossa reflexão: o processo de transição do trabalho escravo para o trabalho livre e a utilização da mão-de-obra do migrante. O cativo da terra coincide com o período de expansão da produção cafeeira e, portanto, com um processo

³ Infelizmente o conflito pela terra é uma marca indelével na história não só do município, mas da região como um todo. Conflito esse que, tem sua origem nesse processo de grilagem de terras e que hoje se estende à luta por um pedaço de “chão” e a ganância pelo poder de ter e dizer “isso tudo é meu”, ou seja, ao conflito entre os que não tem terra e os que, ao contrário, tem terras até demais.

⁴ MARTINS, José de Souza. **O cativo da Terra**. São Paulo: Editora Hucitec, 2004.

político de solidificação de uma economia capitalista que tem no café o seu principal produto. Na contramão desse processo de expansão está o fim do trabalho escravo que obriga os grandes fazendeiros a pensar em novas práticas na relação com o trabalho e com o trabalhador. A preocupação maior é fazer com que a produção e, conseqüentemente, o lucro aumente, mesmo diante da necessidade de pagar para o trabalho no processo de produção. Essa nova perspectiva de produção levou os grandes fazendeiros a buscar uma mão-de-obra que não carregasse em si as marcas do cativo, e é justamente por causa disso que começa a aumentar o processo de migração tanto interna como externa. Em relação à migração interna, podemos destacar o grande fluxo de pessoas para os centros urbanos que começam a se destacar também no cenário industrial e, além disso, para regiões de desbravamentos, como ocorreu aqui no oeste paulista que atraiu, devido ao interesse pela terra como pelas oportunidades de empregos decorrentes das grandes obras que estavam sendo realizadas, um contingente de pessoas vindas de outras regiões do país. Por outro lado, em relação à migração externa, podemos dizer, que o Brasil passou a fazer parte do mapa dos imigrantes que buscavam novas perspectivas de vida. Atraídos tanto pelo início do desenvolvimento industrial que o Brasil vinha passando, quanto pelas novas oportunidades de trabalho na produção do café, o imigrante trazia consigo a esperança de vida próspera e abundante.

Contudo, conforme análise, ainda, de José de Souza Martins, não encontramos apenas flores nesse período de transição do processo de produção escravista para a perspectiva do trabalho livre. A relação de produção, a partir da perspectiva da abolição, de fato, mudou a relação entre o proprietário e a mão-de-obra, a começar pela própria denominação, o trabalhador não é mais escravo, mas colono. O colono, em tese, é livre e possui direitos que os escravos não possuíam. Mas, nas entrelinhas, o que percebemos mesmo é que toda essa mudança serviu apenas para fortalecer e solidificar o que chamamos de processo capitalista de produção. O colono possuía uma falsa liberdade e falsos direitos para, no fundo, poder produzir mais para o fazendeiro, aumentando os seus lucros e, conseqüentemente, fortalecendo ainda mais o sistema produtivo baseado na grande propriedade fundiária. É o que podemos notar na seguinte citação:

O trabalho livre gerado pela crise do cativeiro diferia qualitativamente do trabalho livre do agregado, pois era definido por uma nova relação entre o fazendeiro e o trabalhador. O trabalhador livre que veio substituir o escravo dele não diferia por estar divorciado dos meios de produção, característica comum a ambos. Mas diferia, na medida em que o trabalho livre se baseava na separação do trabalhador de sua força de trabalho e nela se fundava a sua sujeição ao capital personificado no proprietário da terra. Entretanto, se nesse ponto o trabalhador livre se distinguia do trabalhador escravo, num outro a situação de ambos era igual. Refiro-me a que modificação ocorrera para preservar a economia fundada na exportação de mercadorias tropicais, como o café, para os mercados metropolitanos, e baseada na grande propriedade fundiária (MARTINS, 2004, p. 12).

Diante dessas considerações, o interesse pela região oeste do estado de São Paulo, não foi aleatório, atendia aos interesses de expansão econômica que constitui a gênese da indústria paulista na capital, com a produção de bens de consumo capaz de abastecer as cidades que se formavam no interior do Estado e na produção cafeeira nas grandes fazendas voltada para o exterior compondo as divisas necessárias ao equilíbrio da balança de comércio.

Os poucos registros que se tinham desse território, traziam relatos de um solo potencialmente produtivo que se refletia na sua riqueza hidrográfica e em suas extensas planícies. Os poucos aventureiros que adentravam pelas terras do oeste paulista encontravam uma região de florestas e rios, habitada por índios de diversas etnias e percebiam nessas terras um potencial produtivo para a manutenção dos interesses expansionistas da economia cafeeira.

A expansão pioneira para o oeste segue a lógica da expansão da economia capitalista, ou seja, o que importa é o lucro destinado aos interesses econômicos, pois, ignorando que essas terras eram habitadas por índios, e que, além disso, eram berços da fauna e da flora brasileira, a ganância motivou e direcionou o olhar do colono para essa região. Não importando ou calculando as consequências, passando por cima de vidas locais, como a dos índios, os imigrantes recém-chegados tomavam posse desse território com o objetivo de expandir o seu poder econômico.

Até aqui chamamos esse território de expansão pioneira ou frente pioneira. Mas, a partir da perspectiva de Martins, a de que “a história do recente deslocamento da fronteira é uma história de destruição. Mas, é também uma história de resistência, de revolta, de protesto, de sonho e de esperança” (MARTINS, 1996, p. 26), pretendemos discutir esse conceito, ao verificarmos as implicações práticas de se considerar a dominação desse território como uma frente pioneira. Para José de Souza Martins, a designação frente pioneira é uma designação simplesmente geográfica que pressupõe não só a dominação, mas também a modernização de um determinado território.

A concepção frente pioneira compreende implicitamente a ideia de que na fronteira se cria o novo, nova sociabilidade, fundada no mercado e na contratualidade das relações sociais. No fundo, portanto, a frente pioneira é mais do que o deslocamento da população sobre territórios novos, mais do que supunham os que empregaram essa concepção no Brasil. A frente pioneira é também a situação espacial e social que convida ou induz à modernização, à formulação de novas concepções de vida, à mudança social. Ela constitui o ambiente oposto ao das regiões antigas, esvaziadas de população, rotineiras, tradicionalistas e mortas (MARTINS, 1996, p. 29).

Na designação frente pioneira, há a ocultação dos nativos. Estes sendo excluídos do processo colonizador. Por isso, o autor, prefere a denominação frente de expansão, pois nessa perspectiva, índios, brancos e natureza são apropriados pelo capital, servindo-se apenas de instrumentos para a manutenção dos interesses econômicos e expansionistas.

Foi o que ocorreu na região oeste do estado. Na perspectiva da designação da frente pioneira, vamos compreender a exploração desse território apenas como um processo natural da expansão do desenvolvimento econômico do estado de São Paulo, ignorando, com isso, as atrocidades cometidas com vidas e culturas que habitavam essa terra. Por outro lado, de acordo com a perspectiva antropológica da frente de expansão, percebemos que o processo de expansão para a região oeste foi um processo sangrento de destruição de modos de vidas tradicionais que habitavam essa região.

Esse processo de expansão foi devastador para os nativos que resistiram enquanto conseguiram, mas as técnicas violentas de dominação do branco em relação a eles, juntada às doenças que os brancos trouxeram consigo e transmitiram aos índios, conseguiram enfraquecer a vida nativa na região, contribuindo, até mesmo, para a extinção de algumas etnias. Atualmente, o que resta da presença indígena na realidade do município de Presidente Epitácio, é a memória representada pela presença de um campo arqueológico à margem do Rio Paraná que é fonte de estudo para os pesquisadores da Universidade Estadual Paulista (Unesp) de Presidente Prudente.

A violência contra a vida dos nativos não foi a única nesse processo de colonização. Além de dizimar várias etnias, a expansão para o oeste destruiu florestas e consequentemente a fauna e a flora da região. Buscando satisfazer aos interesses da política expansionista e a ganância da classe burguesa que começa a se solidificar, a destruição do ambiente natural que servia de moradia para os nativos e para uma rica quantidade de espécies de animais, a partir da perspectiva do lucro, a terra torna-se objeto de desejo e, portanto, objeto de disputas sangrentas. Por isso, podemos dizer, que o processo de estabelecimento de propriedades rurais na região, mesmo possuindo uma legislação, que se pautava na Lei de Terras de 1850,

elaborada para a regulação da distribuição de terras, a instalação dessas respectivas propriedades, desde os seus primórdios, predominou a grilagem e a concessão ilegítima que buscava apenas a satisfação dos interesses de uma pequena burguesia que já mostrava as suas garras de dominação e exploração. Sobre as ilegalidades cometidas no processo de ocupação das terras na região, Leonidio escreve:

A Lei de Terras decretada no Brasil em 1850 proibia a aquisição de terras públicas através de qualquer outro meio que não fosse a compra, numa tentativa de pôr fim às formas tradicionais de adquirir terras através de posses e doações reais. Contudo, ao menos no Pontal do Paranapanema, “o costume teve mais força que a lei, a qual ficou letra morta” (COBRA, 1923, p. 11). A história da ocupação desta região paulista a partir de meados do século XIX, é pautada por uma série de operações ilegais, invasão de terras e falsificação de título de propriedade, envolvendo nomes importantes da região, como os coronéis Marcondes e Goulart, até pequenos posseiros pobres (LEONIDIO, 2009, p. 38).

Todo esse processo de devastação, destruição e aniquilação de vidas, costumes e natureza era respaldado por uma política nacional de expansão da produção cafeeira. O Estado de São Paulo promoveu em 1906, um encontro com os produtores de café de outros estados, na cidade de Taubaté. Nesse encontro, os três estados participantes⁵ propuseram algumas medidas, como o financiamento governamental para a produção e compra do café, visando a proteção do sistema cafeeiro. Esse encontro definiu que o governo federal compraria os estoques excedentes da relação entre produtores e as casas exportadoras, majoritariamente inglesas para manter o preço do café no mercado internacional. O governo criou os armazéns reguladores que passaram a ser os responsáveis pela compra dos estoques excedentes quando a produção fosse maior que o mercado. O governo federal teria estoques próprios e assim competiria com os produtores vendendo as sacas adquiridas nos períodos de retração do mercado mundial. Esse mecanismo ficou conhecido como Convênio de Taubaté, e foi criado para frear a industrialização que havia sido iniciada com a presença de estrangeiros na produção têxtil, de alimentos e calçados. Os cafeicultores passaram a dominar a máquina governamental e se instalaram nos espaços de poder iniciando a chamada política do café com leite.

Concomitante a essa política de valorização e expansão da produção de café, o Brasil, retarda os mecanismos de produção para o processo de industrialização. Nesse contexto, a expansão para o território oeste, buscou atender aos interesses expansionistas da economia

⁵ São Paulo, Rio De Janeiro e Minas Gerais.

pautada na produção cafeeira. Contudo, a marcha para o oeste não veio acompanhada de um estudo prévio de possibilidades produtivas do solo da região. Cegamente, olhavam para o território apenas como um grande potencial produtor de café. Ao dominar, explorar e destruir, logo ficou claro que o solo da região oeste não era propício à produção do café, por isso, “a marcha para o oeste, considerada nas suas relações com o solo, não aparece como uma conquista valiosa, mas como uma devastação sem freio” (MONBEIG, 1984, p. 75). A respeito do solo da região, José Ferrari Leite escreve:

Os solos da Alta Sorocabana são resultantes da decomposição do arenito mesozoico. Apresentam cor bruno-avermelhado alternando-se, por outro lado, a porcentagem arenosa. Pobres em geral de argila, o que tornam raras as indústrias de tijolos e telhas na região. Perdem em poucos anos, após a retirada da vegetação original, boa parte de sua fertilidade (LEITE, 1972, p. 23).

Diante dessa constatação, as terras da Alta Sorocabana passaram a não gozar de muito prestígio, não atraíam o olhar dos grandes fazendeiros cafeicultores. Nesse sentido, ao contrário do que ocorria em outras regiões que se destacaram na produção do café, o processo de implantação das grandes fazendas nessa região só ocorreu com o fortalecimento da produção e de criação de gado que se solidificou a partir da fundação da estrada de Ferro Alta Sorocabana e do porto que ligava o estado de São Paulo ao então estado de Mato Grosso (hoje Mato Grosso do Sul). Além disso, o desenvolvimento urbano das cidades da região foi também desencadeado precisamente pela construção da referida estrada de ferro. Nesse sentido, como afirma Leite, podemos classificar o povoamento da região em dois momentos:

- a) Primeira onda, antes da Estrada de Ferro: pioneiros, mais desbravadores que colonizadores. Mineiros, em sua maioria. Aventureiros; forte porcentagem de cultura portuguesa.
- b) Segunda onda, depois da Estrada de Ferro: formada por pioneiros, mais colonizadores do que desbravadores. Mineiros, paulistas, nordestinos e imigrantes. Criadores, agricultores, aventureiros, grileiros, latifundiários, fazendeiros, sitiantes, mercadores de terras e etc. brancos, negros, mulatos, caboclos e amarelos. Brasileiros, europeus e asiáticos (LEITE, 1972, p. 56).

Localizado a 647 KM da capital do estado, à margem esquerda do Rio Paraná e divisa com o estado de Mato Grosso do Sul, o município de Presidente Epitácio pertence a essa região que denominamos de Alta Sorocabana. Para melhor ilustrar a localização do

município, apresentamos abaixo o mapa do estado de São Paulo, destacando a localização do município:

Fonte: Raphael Lorenzeto de Abreu - [Image:SaoPaulo MesoMicroMunicip.svg](#), own work

Mapa 1- Localização do Município de Presidente Epitácio

Levando em consideração o processo de expansão da economia paulista que se baseia na expansão da economia cafeeira e na gênese da indústria, o interesse de povoar a região que hoje se localiza o município de Presidente Epitácio, procurou atender a uma necessidade econômica de ligação dos estados de São Paulo ao norte do Paraná e com o sul do estado do Mato Grosso. Nesse sentido, o governo paulista incentivou e investiu no desbravamento e povoamento dessa região, considerando-a de relevante importância para os interesses expansionistas da economia paulista.

Seguindo a lógica da marcha para o oeste, muitas empreitadas foram realizadas, mas com pouco sucesso. Tratando-se de um território desconhecido, circundado por uma rica hidrografia, o lugar onde hoje se localiza Presidente Epitácio, apresentava uma riqueza natural que instigava o desejo de poder e dominação intrínsecos ao processo e sonho expansionista da economia capitalista que começa a ganhar forma no Brasil impulsionada pela produção agro exportadora do estado de São Paulo. Francisco Whitaker e um grupo de desbravadores conseguiu aportar à margem esquerda do Rio Paraná, iniciando, com isso, o processo de implantação de um porto que ligaria o estado de São Paulo ao sul do Mato Grosso, o porto

Tibiricá⁶. Todavia, essa empreitada não foi fácil. A região era habitada por índios das etnias Coroados, Caiuás e Xavantes e estas etnias eram “temidas até mesmo pelos intrépidos carreiros e tropeiros da época”(MORONI, 2008, p.25). O resultado disso foi o extermínio da vida nativa⁷ nesse local, a degradação do ambiente e a imposição do estranho com o novo modo de vida que se baseava na ganância e no poder. Encurralados, os poucos nativos que restaram desse conflito migraram para o sul do então estado de Mato Grosso e para algumas regiões do Paraná.

Em 1908, depois de mais de um ano de conflito e de construção, o porto ficou pronto. Com o porto construído, criou-se também uma vila de propriedade particular, denominada Vila Tibiricá. A partir dessa vila e do impulso econômico gerado pela inauguração do porto, a colonização da região ganhou combustível e força que reascenderam as motivações expansionistas da economia paulista que agora passava a ter um ponto de ligação com o Estado de Mato Grosso.

Porto Tibiricá, cuja administração o capitão Francisco Whitaker em 1908 transfere ao coronel Paulino Carlos, ganhou forte impulso com o crescimento de um patrimônio, Vila Tibiricá, onde foram construídos imóveis destinados ao funcionamento da empresa, bem como casas para os empregados da mesma. A área, entretanto, era privada e de uso exclusivo da empresa. Isto leva novos moradores a se fixarem nas imediações, pouco mais acima do Rio Paraná, inclusive com o preparo de local para funcionar com outro porto, independente de Porto Tibiricá (MORONI, 2008, p. 26).

⁶ Recebeu esse nome em homenagem ao governador do Estado de São Paulo, Jorge Tibiriçá. Mais do que uma homenagem reflete um pouco a importância desse político na colonização da região e, conseqüentemente, na fundação de Presidente Epitácio haja vista que todo esse processo de expansão econômica seguia a orientação do então governador e, mais do que isso, diretamente ele conseguiu lucrar e usufruir das riquezas da região na medida em que o porto Tibiricá pertencia inicialmente à sua família.

⁷ Os nativos resistiram enquanto puderam, mas a força do colonizador que vinha de suas armas e das pestes que traziam consigo, fizeram com que os poucos índios que sobreviveram a esse ataque migrassem para outras regiões, como por exemplo, o sul do estado do Mato Grosso, hoje Mato Grosso do Sul, e o norte do Paraná. Não é o nosso objetivo descrever esse conflito, mas como fonte para aprofundamento nessa questão podemos citar os estudos realizados pelo professor José de Souza Martins (MARTINS, José de Souza. **São Paulo no século XX: primeira metade**. São Paulo: Poiesis, 2011.) e do professor Leonidio Adalmir já citados anteriormente.

Foto 1- Vila Tibiriçá na atualidade

Acima podemos ver a localização da Antiga Vila Tibiriçá. Ainda há a presença do antigo, como, por exemplo, algumas casas de madeira que trazem a memória do rústico daquela época. Todavia hoje a vila cresceu e ganhou novas perspectivas, não se trata mais de uma vila particular, ganhou contornos urbanos, tornando-se um conjunto habitacional com casas populares, com a presença de igrejas de várias denominações, posto de saúde, uma escola municipal que atende alunos do Ensino Fundamental Ciclo I e com várias ruas pavimentadas⁸. Abaixo apresentamos outra perspectiva da referida vila.

⁸ É nesse ponto que também se localizava o antigo Porto Tibiriçá, todavia, com a pavimentação da Rodovia e a construção da ponte, as suas atividades foram reduzidas, restando apenas como marcas de sua memória, a lembrança do local e a presença da Vila Tibiriçá que ainda traz resquícios daquele tempo. Hoje podemos encontrar a presença de um porto, localizado um pouco mais à frente do local original do antigo porto.

Foto 2- Outra perspectiva da Vila Tibiriçá

O Porto Tibiriçá alimentou a economia da região, principalmente com a travessia de gado, realizada por meio de balsas, e que seguiam viagem rumo à capital pela Estrada Boiadeira. Durante muito tempo, essa foi a atividade exclusiva do Porto, a compra e venda de gado, ligando Mato Grosso e São Paulo. Esse fato é importante para compreendermos o processo de estabelecimento das propriedades rurais da região. Como vimos acima, o conflito pela terra foi algo marcante na história do povoamento do oeste paulista, principalmente no Pontal do Paranapanema. A partir de práticas ilegais da distribuição de terras, a fauna e a flora deram lugar às grandes pastagens, principalmente após a constatação de que o solo da região não era propício à produção do café. Assim, a construção de um porto utilizado inicialmente como um instrumento da economia agropecuária, contribuiu enormemente para o estabelecimento das grandes fazendas de gado na região, transformando o ambiente natural em grandes propriedades fundiárias dedicadas à atividade agropecuária.

A estrutura precária do Porto e da infraestrutura de apoio ao transporte dos produtos que eram comprados do Mato Grosso, principalmente o gado, ganha força com a construção e funcionamento da Estrada de Ferro Alta Sorocabana. Em 1922, os trilhos da referida estrada de ferro chegam às margens do Rio Paraná, no Porto que não se chamava mais Tibiriçá, mas Porto Epitácio⁹. A chegada dos trilhos à Epitácio foi um marco importante para o desenvolvimento da região, mas não como se esperava. De fato, o transporte de gado foi

⁹ Em homenagem ao Presidente do Brasil Epitácio Pessoa.

facilitado com a implantação da ferrovia, haja vista que o gado que chegava do Mato Grosso em balsas, era transportado com mais facilidade para a capital e para outras regiões do estado e, até mesmo, para o estado do Paraná. Essa facilidade, contudo, não serviu para expandir o desenvolvimento desse território como se especulava durante a construção da Alta Sorocabana. Pensava-se que, por ser ponta do trilho e já ter uma estrutura portuária estabelecida, a chegada da estação ferroviária poderia transformar o Porto Epitácio numa referência econômica e de desenvolvimento para a região. Não foi o que ocorreu. A chegada dos trilhos apenas favoreceu a manutenção e a facilitação de uma atividade econômica que já estava consolidada, não acrescentando em muito para o desenvolvimento do Porto e, muito menos, não contribuindo efetivamente para transformar Epitácio num centro econômico do oeste paulista. Todavia, tendo em vista as especulações desenvolvimentistas com a chegada da ferrovia, é importante destacar que a chegada dos trilhos deu um novo ânimo e motor para alavancar o crescimento populacional no sentido de facilitar a chegada de novos colonos para o desenvolvimento da agricultura local e de novos operários que agora se dividiam entre o Porto e a Ferrovia. Isso contribuiu grandemente para o desenvolvimento populacional, tornando ainda mais evidente a diversidade cultural da região com a chegada de pessoas de diferentes regiões do país e, até mesmo, do exterior.

Última estação da linha da Estrada de Ferro Sorocabana- EFS-, o ponto final do inicialmente denominado Ramal do Tibagi deveria chegar ao Porto Tibiriçá, às Margens do Rio Paraná, num ponto ainda praticamente virgem. Durante os anos da construção do ramal, que afinal viria a se tornar a linha tronco da Sorocabana, o nome da localidade passa a ser identificada como Porto Presidente Epitácio em 1919, homenagem ao presidente Epitácio Pessoa que acabaria por deixar o cargo exatamente no ano da inauguração- 1922- da estação, que quando aberta, já o foi com esse nome (MORONI, 2008, p. 29).

Foto 3- O que restou da última Estação da Estrada de Ferro Sorocabana

Durante muito tempo, a referida Estrada de Ferro foi utilizada como meio de transporte de produtos vindos do Mato Grosso (hoje Mato Grosso do Sul) e de passageiros com destino à capital paulista e a outras regiões do estado. Com o enfraquecimento das atividades ferroviárias e após a concessão da estrada de ferro à América Latina Logística (ALL) o que restou de um marco histórico da cidade foi um prédio abandonado tomado por mato, praticamente todo destruído.

Foto 4- Visão interna do que restou da Estação

Foto 5- Situação atual da Estrada de Ferro

Além da Estrada de Ferro Sorocabana, outro fator importante para o desenvolvimento do novo centro urbano que começou a se constituir foi a construção da ponte ligando o Estado de São Paulo ao sul do Mato Grosso e a pavimentação da Rodovia Raposo Tavares, ligando o distrito a outros centros desenvolvimentistas, principalmente à capital paulista, centro da economia do estado.

*Foto de Edcarlos Fernandes- a pedido do Departamento Nacional de Infraestrutura do Transporte- DNIT.
www.tribovibe.com.br*

Foto 6- Ponte Hélio Serejo

Todas essas atividades a serviço do interesse de expansão da proposta expansionista da economia paulista, contribuíram para o estabelecimento urbano da cidade de Presidente Epitácio, todavia, ao mesmo tempo foram essenciais para o processo de transformação do ambiente. O Porto, a Estrada de Ferro e a Rodovia, foram importantes instrumentos para a solidificação da economia agropecuária, alimentando o estabelecimento das grandes propriedades fundiárias no município, o que nos anos 90, como veremos abaixo, vai acarretar em grandes conflitos pela terra. Além disso, a presença da Rodovia enfraqueceu as atividades portuárias e ferroviárias na medida em que, pelas condições da época, tempo do transporte e valor do frete, era mais viável e rentável o transporte rodoviário. Devido a essa situação e levando em consideração a concentração de terras que beneficiava apenas uma pequena parcela da população, Epitácio teve que se adaptar para sobreviver, utilizando-se dos recursos naturais disponíveis e instrumentalizando-os para uma economia turística acompanhada por uma reestruturação da cidade, o novo centro urbano que começa a se constituir passa a se dedicar à atividade turística voltada para a pesca e para o lazer nas praias naturais que eram formadas pelo próprio rio. A esse respeito, o professor José Ferrari Leite escreve:

O Porto Epitácio embora sofresse redução em cerca de 85% em seu movimento de balsas, com a construção da ponte ligando os Estados de São Paulo e Mato Grosso, ao contrário de prejudicar-se, beneficiou-se dela, construindo bons restaurantes, postos de serviços para autos, motéis e atraindo turistas e pescadores para as suas praias fluviais (LEITE, 1972, p. 158).

Além do turismo, concomitante à atividade agropecuária, podemos destacar também o papel das serrarias para a economia do município de Presidente Epitácio. A riqueza natural dessa parte do estado de São Paulo pode ser descrita a partir da presença da diversidade de espécies de árvores e matas nativas. Com o desmatamento para a implantação das propriedades rurais, encontrou-se nas serrarias uma oportunidade de lucro, alimentando ainda mais a ganância e o poder de dominar a natureza. Essa atividade teve um papel de destaque no município, como podemos notar numa citação do livro de José Ferrari Leite de 1972:

O principal município madeireiro do Estado é hoje Presidente Epitácio. Sendo também porto Fluvial, recebe toras procedentes dos Estados de Mato Grosso e Paraná por intermédio de “chatas”, aí mesmo embarcadas na ferrovia e transportadas para o leste (LEITE, 1972, p. 65).

Em 1936, o Porto Epitácio é elevado ao título de Distrito do município de Presidente Venceslau. Esse título de Distrito durou apenas 12 anos, pois o descontentamento dos moradores de Epitácio culminou, em 1948, com a emancipação política, tornando o Distrito em Município, o município de Presidente Epitácio. Não houve luta ou resistência, as condições da época favoreceram um acordo, concretizando a instalação oficial do município em 27 de março de 1949.

A instalação oficial do município ocorreu às 10 horas do dia 27 de março de 1949. Do ato solene foram feitas duas atas. A primeira instalando o poder municipal constituído pelo Executivo e Legislativo de Presidente Epitácio e a segunda tratando da sessão inaugural da Câmara Municipal (MORONI, 2008, p. 107).

Sobre a emancipação política do município de Presidente Epitácio, é importante destacar um acordo realizado pelos líderes políticos dos partidos existentes no distrito de Presidente Epitácio. Na época, haviam apenas três partidos registrados no Município (PSD, PSP, PTB). Um acordo entre os integrantes destes três partidos decidiu pela formação de uma chapa única, escolhendo previamente os vereadores e o prefeito. Os eleitores, em torno de

850, apenas foram às urnas para legitimar esse acordo e efetivar a escolha já previamente realizada por esse grupo político.

Na ocasião estavam organizados em Presidente Epitácio os partidos: PSP- Partido Social Progressista, PSD- Partido Social Democrático e PTB- Partido Trabalhista Brasileiro. Os dirigentes dos três partidos decidiram que seria organizada uma chapa única para as eleições, segundo relatou em entrevista Gerônimo Ribeiro. Para Prefeito escolheu-se Antônio Marinho de Carvalho Filho e para vereadores apenas 13 candidatos para as 13 vagas estabelecidas. Agnelo da Silva Brum, Alberto José Assad, Aparecido Pereira de Andrade, Argemiro Ferreira Cravo, Deoclécio Silva, Domingos Marinho, Ernesto Coser, Fernando Ruiz Júnior, Germano Gonini, Gerônimo Ribeiro, Natálio Abib Salomão, Pedro Braum e Sebastião Nunes (MORONI, 2008, p. 103).

É nesse contexto que Presidente Epitácio se torna município, o poder político constituído a partir de um acordo prévio que estabeleceu Antonio Marinho de Carvalho Filho como o primeiro prefeito da cidade e os 13 vereadores distribuídos entre os partidos PSP, PSD e PTB. Com a emancipação política do Distrito, em tese, as autoridades políticas e uma parte da população pensavam numa nova possibilidade de desenvolvimento para a região, não mais apenas no sentido transitório de utilização dos recursos e possibilidades de transporte que a cidade oferecia, mas a partir da perspectiva da construção de um centro urbano que, em sua natureza e essência, apresentaria um potencial para o desenvolvimento pessoal e social da época.

O processo de povoamento do município de Presidente Epitácio seguindo a lógica do interesse expansionista da economia paulista, talvez não tenha atingido o que se esperava. Epitácio, não apresentando um solo propício, não favoreceu a constituição de grandes propriedades produtoras de café, mesmo diante de todo o investimento e incentivo do governo do Estado para que isso ocorresse. Em contrapartida, satisfazendo aos interesses de ligação do estado de São Paulo com o sul do então estado de Mato Grosso, o município foi ganhando forma de uma cidade turística, caracterizado pela presença de grandes propriedades rurais dedicadas à criação de gado. A política agropecuária está na base da destruição do ambiente natural que motivou a atividade econômica das madeireiras, da dizimação dos nativos que, os poucos que restaram, foram expulsos de seu habitat natural e tendo que procurar novos rumos e, por fim, dos conflitos pela terra na década de 1990.

Desde os primórdios da marcha para o oeste a terra era o objeto principal de desejo dos que se aventuravam em direção ao desconhecido. Em 1850, como afirmamos anteriormente, foi decretada a Lei de Terras com o objetivo de regular e legitimar o processo

de povoamento das regiões até então desconhecidas. Contudo, como afirma Leonidio (2009, p. 38), na região do Pontal do Paranapanema, essa lei não surtiu muito efeito. A terra grilada, mesmo após a promulgação da referida lei, continuou sendo usada como elemento de dominação, exploração e busca pelo poder, predominando, até meados da década de 1930, a distribuição e a posse de terras ilegítimas e ilegais que atendessem apenas aos interesses de uma pequena classe burguesa que começava a se constituir. Essa prática ilegal e imoral da apropriação da terra foi favorável para a formação de grandes propriedades fundiárias dedicadas, em sua maioria, à atividade agropecuária. A paisagem regional, após o processo de povoamento, foi marcada pela presença das grandes pastagens.

O resultado dessa prática foi a expansão do conflito pela terra. Nas últimas décadas temos de um lado, os fazendeiros detentores das grandes propriedades, defendendo com unhas e dentes propriedades de origem duvidosa. De outro, liderados por movimentos sociais, como por exemplo, o Movimento dos Sem- Terra (MST), os que lutavam por um pedaço de chão para produzir e sobreviver. Em Epitácio, o desfecho desse conflito foi a implantação de 4 assentamentos rurais, Engenho, Lagoinha, Porto Velho e São Paulo¹⁰.

Tabela 1- Assentamentos no Município de Presidente Epitácio

Assentamento	Implantação	Domínio de Terra	Lotes
Engenho	Outubro de 2001	Federal	27
Lagoinha	Dezembro de 1998	Federal	150
Porto Velho	Outubro de 2001	Federal	84
São Paulo	Agosto de 2003	Estadual	76

O processo de implantação desses assentamentos foi de intensa luta e perseverança. Todos eles só se tornaram realidade a partir da persistência do povo que esperava por um pedaço de chão para sobreviver. O assentamento Lagoinha, por exemplo, o maior e mais antigo, só aconteceu após mais ou menos três anos de persistência, como podemos perceber no relato abaixo:

¹⁰ As informações a respeito dos assentamentos no município de Presidente Epitácio estão de acordo com os dados apresentados pelo Instituto de Terras do Estado de São Paulo (Itesp), pois foram coletadas no site da referida instituição; www.itesp.sp.gov.br.

O assentamento Lagoinha, representado na Planta 03, é o mais antigo do município de Presidente Epitácio, foi implantado em 1998, com 150 lotes, de aproximadamente 13,5 hectares cada. Segundo entrevistas, realizadas com os moradores locais, a luta para a conquista deste território foi intensa, com exceção dos funcionários que já moravam na fazenda e foram incorporados no projeto, a maioria dos assentados relata que permaneceram aproximadamente 2 anos acampados próximo ao Córrego do Veado, depois ficaram mais um outro período, que alguns relatam ser de mais de um ano no lote provisório, ainda em barraco de lona, aguardando o parcelamento da área (MAZZINI, 2007, p. 142).

Em relação aos outros assentamentos, podemos destacar que a luta não foi menos intensa. O assentamento Porto Velho foi implantado em Outubro de 2001, “após várias ocupações, despejos e relatos de reação com armas de fogo por parte dos empregados da fazenda” (MAZZINI, 2007, p. 145). Na mesma linha de luta, conflito e ocupações se deu a implantação do Assentamento Engenho e também do assentamento São Paulo, o mais distante da cidade, e o último a ser implantado, vindo a atender as necessidades remanescentes da luta desde a implantação do Assentamento Lagoinha.

As principais atividades econômicas geradas por esses assentamentos são a agricultura familiar que produz alimentos da cesta básica e a pecuária de pequenos animais ou gado leiteiro, como podemos perceber na seguinte citação:

As principais atividades econômicas presentes nesses assentamentos são a agricultura e a pecuária, de onde provem os sustentos das famílias assentadas. Na agricultura destacam-se, a produção de verduras, legumes e frutas. A grande parte da produção é vendida à Companhia Nacional de Abastecimento- Conab para merenda escolar, pois muitos assentados fazem parte de programas de compra de alimentos (SANTOS; THOMAZ, 2015, p. 3170).

Levando em consideração, as dificuldades existentes em todo e qualquer processo de implantação de assentamentos, como a de financiamentos, a falta de recebimento da venda de produtos em acordos como os da Companhia Nacional de Abastecimento (Conab) e a dificuldade de iniciação da produção, alguns assentados, dos quatro assentamentos implantados no município, encontraram no título de Estância Turística que a cidade recebeu do governo do Estado¹¹, uma alternativa de sobrevivência. De forma direta ou indireta, começaram a olhar para o turismo como uma forma rentável. Nesse sentido, indiretamente começaram a lucrar com a venda dos produtos que produziam para os turistas, dentre esses produtos podemos destacar a produção de queijo e doces. Diretamente, alguns assentados, com localização privilegiada, próximos ao Rio, passaram a transformar os seus lotes em

¹¹ Título recebido em 20 de Julho de 1990, através da lei 6956.

pontos turísticos da cidade, no sentido de construírem pousadas e pontos para a pesca, principal produto turístico da cidade, onde é possível alugar barcos e “piloteiros”.

Esses assentamentos ocupam lugar de destaque na relação com a comunidade escolar que estamos investigando. Grande parte dos alunos da referida instituição são moradores desses assentamentos, principalmente do Assentamento Lagoinha. Além disso, alguns produtos da merenda escolar dessa instituição tem origem nesses assentamentos a partir do Conab, que é um programa do governo federal que incentiva a agricultura familiar. Esse é um dado importante para o nosso objetivo que é mostrar que mesmo tendo uma localização específica na cidade, a escola investigada possui uma importância para o município que extrapola os seus espaços físicos e, a partir disso analisar a relação entre emancipação e regulação no interior do espaço institucional.

2.2 Perfil do Crescimento Populacional de Presidente Epitácio

Levando em consideração o nosso objetivo de analisar a relação do tempo e espaço institucional com o tempo e o espaço da comunidade e a partir dessas observações, analisarmos os pressupostos históricos de fundação do município é necessário perguntarmos: O que restou da Joia Ribeirinha?

Segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística- (IBGE)¹², no ano de 2010, Presidente Epitácio possuía uma população estimada de 41.318 habitantes. Essa população oscilou positivamente em 2015 para 43.535. A natureza de passagem e ligação do município reflete também na constituição da população da cidade, pois ser cidade é viver o ir e o vir de pessoas. No ano de 2012, o Produto Interno Bruto (PIB) per capita a preços correntes em 2012 era de R\$ 12. 833, 83. Há duas formas de analisar o PIB, a primeira que denominamos de PIB nominal, utiliza os preços correntes, sofrendo ações das variações dos preços dos produtos, serve apenas para analisar o nível de produtividade daquela região específica. Por outro lado, o PIB real, prende-se aos preços constantes num determinado período de tempo, servindo como parâmetro para analisar a qualidade de vida e de consumo das pessoas dessa mesma região dentro de um determinado espaço de tempo. É o que podemos verificar na apresentação do PIB de Presidente Epitácio. Quando dizemos, de acordo com os dados do IBGE, que o município possui um PIB per capita a preços correntes de 12.833,83, estamos analisando apenas o nível de produção da cidade, e esse valor se deve à forte presença da

¹² <http://cidades.ibge.gov.br/xtras/perfil.php?codmun=354130>

agropecuária, do frigorífico JBS, da Gelatina Rebiere e das olarias que fabricam tijolos e telhas atendendo às necessidades do município e dos municípios vizinhos.

De acordo ainda com a análise do IBGE, Presidente Epitácio possui, no mesmo período, isto é no ano de 2012, um valor do rendimento nominal mediano mensal per capita dos domicílios particulares na área urbana de R\$ 510, 00, e na área rural de R\$ 405,00. O valor do rendimento nominal médio dos domicílios particulares permanentes, com rendimento domiciliar, por situação de domicílio na área rural é de R\$ 1.443, 26, e na área urbana é de R\$ 2.182, 89. Entende-se por rendimento nominal mediano mensal per capita dos domicílios particulares, o valor da renda per capita por domicílio permanente do município, ou seja, a soma e a divisão das rendas pelo número de habitantes em cada domicílio; e por rendimento nominal médio dos domicílios permanentes, o valor total da renda de cada domicílio permanente somando a renda de todos os membros que residem no mesmo, menos empregadas domésticas e pensionistas. Diante desses dados, notamos que há uma diferença razoável nas duas perspectivas de análise. Algumas hipóteses podem ser elencadas como possíveis causas para essa desigualdade. Nessa perspectiva, analisamos apenas a renda e não a produtividade, dessa forma, não podemos colocar a produção agropecuária como elemento do rural para analisar o rendimento per capita ou rendimento médio dos domicílios e, nesse sentido, sabendo que, mesmo possuindo uma sede, os grandes proprietários das fazendas de gado, em sua maioria, ou moram na cidade ou em outros municípios, por isso o rendimento deles não são calculados como rural, mas urbano. Entra no cálculo apenas o rendimento dos funcionários das fazendas que lá residem, além do rendimento dos pequenos proprietários. Outro fator hipotético que pode justificar essa diferença entre as duas perspectivas de análise dos rendimentos rural e urbano é que, em grande parte, numa família que reside em áreas urbanas é comum encontrar mais de uma pessoa do domicílio que trabalha, enquanto que na área rural, toda família trabalha na produção, todavia, obtém apenas um rendimento total para a família como um todo. Isso pode ocorrer tanto em pequenas propriedades particulares como na relação dos funcionários das grandes fazendas com o trabalho realizado, ou seja, residindo no lugar de trabalho o pai de família recebe um determinado salário do patrão por seu trabalho, mas a família toda, muitas vezes, acaba se envolvendo nas atividades diárias.

A análise desses dados nos permite afirmar que a cidade é uma cidade de segregação. As pessoas sendo meros instrumentos para a estrutura da exploração capitalista, são tratadas de forma desigual, criando um abismo entre as realidades sociais. E “este processo que nós chamamos de exclusão não cria mais os pobres que nós conhecíamos ou reconhecíamos até outro dia. Ele cria uma sociedade paralela que é incluída do ponto de vista econômico e

excludente do ponto de vista social, moral e até político” (MARTINS, 1997, p. 34). Por isso, podemos perceber na cidade a infeliz realidade de jovens atuando no tráfico de drogas. É uma triste situação que se reflete na realidade da instituição que estamos investigando. Jovens que são usados pelo tráfico, que vendem e consomem drogas, aumentando ainda mais o abismo entre as realidades sociais do município e, portanto, alimentando, em sua estrutura, a prática da marginalização. Indivíduos pobres marginalizados e condicionados para a vida do crime que vivem uma vida paralela, buscando um lugar num mundo onde foram negligenciados pelo poder público.

Em relação à perspectiva econômica do município outra característica que merece um destaque em nossa análise é a economia voltada para a prática do turismo. Desde a pavimentação da Rodovia e a construção da ponte ligando São Paulo ao então estado de Mato Grosso, Presidente Epitácio foi se adequando para a prática do turismo.

Em 20 de julho de 1990, através da lei 6956, o município recebeu o título de Estância Turística do Estado de São Paulo. Esse título favorece um maior investimento do governo do estado para a prática do turismo na cidade. Na prática, o turismo de Epitácio se concentra no ecoturismo, principalmente, na atividade de pesca. Privilegiada pelo majestoso Rio Paraná, a prática de pesca é uma atividade que está presente o ano inteiro, mesmo em período de reprodução dos peixes, haja vista que a pesca do tucunaré, principal atrativo dos pescadores, é permitida na piracema. Nesse sentido, podemos destacar o festival anual de pesca ao tucunaré que ocorre todo ano e atrai pescadores de várias regiões do país. Além disso, o turismo de Presidente Epitácio, voltado para a pesca, proporciona duas grandes festas anuais que atraem uma multidão de turistas para a cidade. A “Epifolia”, tradicional festa de final de ano que se caracteriza como uma prévia para o Carnaval, atrai de 30 a 40 mil participantes entre moradores locais e turistas; e, por outro lado, o Carnaval, considerado o terceiro carnaval do estado, contando com apresentações de blocos e escolas de samba que movimentam os moradores da cidade e divertem os turistas que escolhem Presidente Epitácio para passar o feriado de Carnaval¹³.

Essas considerações, permitem destacar a importância do município para a região oeste do estado de São Paulo que serve como passagem de produtos vindos do Mato Grosso e Mato Grosso do Sul, além de ser um lugar privilegiado pela sua localização, os que por aqui passam podem usufruir de uma bela paisagem e do conforto de uma cidade turística do

¹³ Nos últimos anos, segundo a Prefeitura Municipal, devido a crise, só em 2014 tivemos a tradicional festa de carnaval na cidade. A maior patrocinadora da festa que fornece os recursos para as escolas e blocos é a prefeitura, alegando falta de recursos e rombo no orçamento, o prefeito cancelou as festas nos anos de 2013 e 2015.

interior. Contudo, a sua importância no cenário econômico do estado, esconde o seu principal desafio que é a superação da desigualdade. E um caminho que nos possibilita a pensar na superação da desigualdade é a educação, abaixo analisamos as possibilidades e desafios da educação no município.

2.3 A educação em Presidente Epitácio: desafios

Em relação à Educação, o município apresenta possibilidades e alternativas interessantes para a população. A existência de um *campus* do Instituto Federal de São Paulo (IFSP) permite o acesso a cursos profissionalizantes de níveis médio e superior. No ano de 2015, o IFSP passou a oferecer o Ensino Médio integrado a um curso técnico, além de continuar com as atividades educacionais já existentes, ou seja, a oferta de cursos técnicos de automação industrial e de edificações, cursos de graduação na área de informática, além de cursos profissionalizantes de curta duração.

Além do Instituto Federal, o município conta com um *campus* da faculdade ligada à União das Instituições Educacionais do Estado de São Paulo (Uniesp). Mesmo sendo uma instituição particular, a referida faculdade exerce um papel importante na política educacional do município, tendo em vista que oferecendo vagas em diferentes cursos (Direito, Pedagogia, Administração, Artes Visuais, etc...), a cidade se tornou um polo do ensino superior na medida em que atrai alunos de várias cidades da região, além de atender em parte aos interesses dos moradores da própria cidade.

Quanto à educação básica que é o nosso foco nesta pesquisa, o Município conta com escolas particulares que são responsáveis por um pequeno número de matrícula, abaixo, conforme dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE)¹⁴, apresentamos os números de vagas no Ensino Fundamental e Ensino Médio nas instituições particulares em Presidente Epitácio:

Tabela 2- Ensino Fundamental nas escolas particulares no Município de Presidente Epitácio

ANO	2005	2007	2009	2012
ESCOLAS	5	5	5	5
MATRÍCULAS	1.236	1.172	1.142	1.022
DOCENTES	92	70	66	69

¹⁴ <http://cidades.ibge.gov.br/xtras/perfil.php?codmun=354130>

Tabela 3- Ensino Médio nas escolas particulares do Município

ANO	2005	2007	2009	2012
ESCOLAS	4	2	4	3
MATRÍCULAS	249	120	218	264
DOCENTES	47	32	46	41

A grande massa dos alunos de Presidente Epitácio é dependente da rede pública de ensino. Nesse sentido, o município, por meio da Secretaria Municipal de Educação, é responsável por algumas escolas do Ensino Fundamental que atendem a uma pequena parcela da população, conforme informações apresentadas pelo IBGE referentes aos respectivos anos:

Tabela 4- Ensino Fundamental na rede Municipal de Ensino

ANO	2005	2007	2009	2012
ESCOLAS	4	3	6	5
MATRÍCULAS	710	720	1.214	933
DOCENTES	32	33	52	46

Relacionada às políticas públicas, ainda, podemos destacar o papel da política do estado na oferta de vagas para o Ensino Fundamental I e II e para o Ensino Médio. Abaixo apresentamos o número de matrículas e de professores, conforme dados apresentados pelo IBGE nos respectivos anos:

Tabela 5- Ensino Fundamental na rede Estadual de Ensino

ANO	2005	2007	2009	2012
ESCOLAS	10	10	10	10
MATRÍCULAS	4.281	4.161	3.888	3.527
DOCENTES	251	258	194	219

Tabela 6- Ensino Médio na rede Estadual de Ensino

ANO	2005	2007	2009	2012
ESCOLAS	5	5	5	4
MATRÍCULAS	1.699	1.591	1.787	1.639
DOCENTES	143	120	101	122

Os números revelam algumas curiosidades interessantes da realidade educacional do município no que diz respeito à política estadual. Há maior número de matrículas no Ensino Fundamental do que no Ensino Médio. A diferença pode ser ocasional, mas a análise crítica indica que nem todos que ingressam no Ensino Fundamental, chegam ao Ensino Médio. Além da constatação de que a oferta de vagas no Ensino Fundamental é maior do que no Ensino Médio, os dados nos revelam o problema da evasão escolar. Mesmo numa política de aprovação automática, a evasão escolar é uma realidade do município¹⁵.

As políticas públicas voltadas para o combate da evasão podem ser consideradas importantes instrumentos de inclusão. O estado de São Paulo, através da Deliberação 09/1997, instituiu a progressão continuada como uma política de combate à evasão. Contudo, a eficácia da progressão continuada pode ser questionada quando nos deparamos com esses números. A evasão escolar, mínima que seja, é uma realidade. Numa pesquisa sobre a reprovação e o fracasso escolar, realizada na década de 1980, a professora Maria Helena de Souza Patto, já alertara para o problema:

A reprovação e a evasão na escola pública de primeiro grau continuam a assumir proporções inaceitáveis em plena década de oitenta. Este problema revela-se tanto mais grave quanto mais a análise dos números referentes às décadas passadas indica sua antiguidade e persistência: estatísticas na década de trinta já revelavam não só altos índices de evasão e reprovação mas também o então primeiro ano do curso primário como um ponto de estrangulamento do sistema educacional brasileiro. Ao longo dos sessenta anos que nos separam do início da instalação de uma política educacional no país, sucessivos levantamentos revelam uma cronificação deste estado de coisas praticamente imunes às tentativas de revertê-lo, seja através de sucessivas reformas educacionais, seja através da subvenção de pesquisas sobre suas causas, seja pelo caminho de medidas técnico-administrativas tomadas pelos órgãos oficiais (PATTO, 2013, p. 21).

A progressão continuada é, em sua essência, uma política de inclusão. Elaborada e aplicada para acabar com a evasão escolar e propor uma educação menos seletiva, parte do pressuposto de que a retenção não é sinônimo de aprendizagem, ou seja, não podemos usar a retenção para determinar quem aprendeu e quem não aprendeu, pois todos têm o direito à aprendizagem. Fundamentalmente, a progressão continuada é fruto de um amplo debate acadêmico que parte do pressuposto de que a retenção não é um castigo para os que não aprenderam, mas uma maneira de exclusão.

¹⁵ Quando analisarmos a escola que serve de base empírica para a nossa pesquisa, buscaremos elencar algumas possíveis causas para a evasão escolar mesmo diante de uma prática educacional voltada para a aprovação automática.

2.4 Considerações sobre o Índice de Desenvolvimento Humano Municipal- IDHM

A realidade econômica, social e cultural do município revelada pelos dados que apresentamos pode ser expressa, conforme dados do IBGE¹⁶ pelo Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDHM) que apresentamos logo abaixo:

Tabela 7- Índice de Desenvolvimento Humano Municipal

ANO	1991	2000	2010
IDHM	0,531	0,665	0,750

Tendo por base esses números podemos notar que o IDHM do município é classificado como médio. Podemos notar também que houve um crescimento razoável do primeiro para o último ano analisado, crescimento este que está ligado à tendência nacional de crescimento do Índice de Desenvolvimento Humano (IDH), como podemos perceber na tabela abaixo, onde apresentamos o IDH do Brasil, da capital do estado e de Presidente Prudente- cidade considerada o polo da região:

Tabela 8- Dados comparativos do IDH do Município

ANO	1991	2000	2010
BRASIL	0,542	0,664	0,746
SÃO PAULO-capital	0,626	0,733	0,805
PRESIDENTE PRUDENTE	0,623	0,746	0,806

A partir desses números podemos tirar algumas conclusões. Primeiro, a tendência de crescimento do IDH do município de Presidente Epitácio segue a lógica de desenvolvimento nacional, como podemos verificar nos números, o IDH do Brasil também passou por um processo de crescimento no mesmo período. Segundo, o IDH do estado, no período analisado, sempre foi melhor que o IDH do país. Por fim, no período delimitado, o desenvolvimento do IDH regional sempre foi maior do que o nacional. Isso nos leva a concluir que, além de ser influenciada pelo desenvolvimento nacional, a melhora do IDH do município, também sofreu

¹⁶ <http://cidades.ibge.gov.br/xtras/perfil.php?codmun=354130>

influência do desenvolvimento regional. O desenvolvimento nacional, regional e local, foi desencadeado por uma série de políticas direcionadas à inclusão social dos excluídos durante esse período de crescimento. Primeiro, no quesito educação, podemos destacar o programa Bolsa família que, a partir do recebimento desse valor, o jovem é obrigado a frequentar a escola e isso pode ser constatado na realidade institucional que estamos investigando onde, mais ou menos 50% dos alunos, são beneficiários desse programa. No que se refere, ainda, à educação, podemos destacar os programas federais de inclusão ao ensino superior. Programas como Prouni e Fies, facilitaram o ingresso a um curso superior aos alunos que não conseguiam competir por uma vaga através dos sistemas tradicionais de seleção. Outro fator importante que interferiu no processo de desenvolvimento do IDH, tanto nacional, regional como municipal foram as políticas habitacionais do governo federal. Programas como Minha Casa minha Vida, facilitaram o acesso a moradia própria, além de incentivar o emprego na construção civil. Na realidade municipal, podemos constatar também, que o desenvolvimento do IDH do município está inserido no contexto de implantação dos assentamentos na cidade. Os assentamentos contribuíram para diminuir a concentração de terras que se reflete na concentração de renda. Diminuindo a concentração de terras, tornou-se possível o acesso a muitas famílias da cidade à propriedade de um pedaço de chão, favorecendo o desenvolvimento da agricultura familiar que é o principal responsável pela pequena, mas existente diversidade produtiva do município. Sobre a importância dos assentamentos para o Município de Presidente Epitácio, Mazzini escreve:

Deste modo, a situação atual revela que a concentração fundiária ainda é extremamente alta, mas revela também o retorno de famílias ao campo. **Se antes os pequenos proprietários de terra detinham apenas 5% das terras do município, agora com os assentamentos detêm 12% e o que é mais importante, é a primeira vez que se subtrai o latifúndio,** incondicionalmente, se não é por esta situação de luta e resistência, ele foi e será sempre ampliado (MAZZINI, 2007, p. 141- grifo do autor).

Pelo IDH, portanto, percebemos que o nível de vida dos epitacianos é um nível de vida médio, apresenta uma razoável perspectiva de vida, com seus pontos positivos e negativos, mas que coloca o município numa perspectiva de crescimento que segue a lógica de crescimento nacional e regional. Com tudo o que vimos e a partir destes dados do IDH, talvez o grande empecilho para o desenvolvimento do município seja mesmo a má distribuição de renda que se revela na má distribuição da terra, ou seja, na concentração da economia nos

latifúndios preparados para a criação de gado e que nos faz lembrar e reviver o processo de colonização da região, tendo em vista os interesses expansionistas intrínsecos a esse processo.

3 A PRÁTICA EDUCACIONAL NO INTERIOR DA COMUNIDADE INVESTIGADA A PARTIR DO PRESSUPOSTO DA LEGISLAÇÃO EDUCACIONAL DO ESTADO

3.1 A Escola e o Bairro

É nesse contexto de cidade que está localizada a escola que serve de base empírica para a nossa pesquisa, um município pequeno do interior do estado de São Paulo que, em sua natureza, reflete a lógica de dominação e exploração do capitalismo. Diante disso, o nosso objetivo nesse ponto é apresentar a respectiva instituição a partir desse contexto de município, buscando salientar a relação entre o tempo e o espaço institucional com o tempo e o espaço da comunidade, verificando, com isso, a relação entre regulação e emancipação no interior da instituição investigada¹⁷.

O nosso objetivo é refletir sobre a escola numa perspectiva local, a partir da sua relação com o bairro. Podemos dizer que “o bairro se define como uma organização coletiva de trajetórias individuais: com ele ficam postos à disposição dos seus usuários lugares na proximidade dos quais estes se encontram necessariamente para atender as suas necessidades cotidianas” (MAYOL, 1998, p. 46)¹⁸. E, nesse sentido, a escola é um desses lugares. Na sua relação com o bairro, a escola, visa melhorar a relação espaço-tempo do bairro na medida em que, inserindo pessoas diversas num mesmo contexto, torna-se uma forma de encontro e troca de experiências.

No livro, *O direito à cidade*¹⁹, tratando da questão urbana, do desenvolvimento daquilo que podemos chamar de urbanismo, Lefebvre apresenta o “uso” como o primeiro princípio que rege a cidade (LEFEBVRE, 1991b, p. 6). O que predomina na produção do espaço urbano é a necessidade do uso. Isso se reflete também na escola em menor proporção.

¹⁷ A EE Antonio de Carvalho Leitão está localizada à Vila Santa Rosa, Rua Florianópolis, 14-19 e a EE Professora Marina Amarante Ribeiro Vasques Sanches está localizada à Rua Gonçalo Miranda, 13-44, Jardim Real. A primeira pertence à região central da cidade e a segunda, por outro lado, localiza-se numa região periférica¹⁷. O Colégio Leitão¹⁷ foi criado, por meio do Decreto 3.806, em 05 de fevereiro de 1957 com o nome de Ginásio Estadual. No dia 12 de março de 1958, o colégio se estabelece, provisoriamente, à Rua Florianópolis quadra 17, onde atualmente está estabelecida a escola municipalizada Professor Waldir Romeo Da Silveira. Em 23 de outubro do mesmo ano foi comprado o terreno na mesma rua, porém na quadra 14, destinado à construção da escola; e em 1962 a escola passa, portanto, a ter sede própria à Rua Florianópolis 14-19 que é o endereço atual da escola. Em 1969, a escola passou a se chamar Colégio Estadual de Presidente Epitácio e, em 1976, EEPSPG de Presidente Epitácio. Porém, não acabou aí, em 19 de novembro de 1991, por meio do decreto 34.200 a escola recebeu o nome de EEPSPG Professor Antonio de Carvalho Leitão¹⁷ e só em 1998, por meio do Parecer CEE 67/98 que a escola passa a se chamar EE Professor Antonio de Carvalho Leitão.

¹⁸ In: CERTEAU; GIARD; MAYOL. *A invenção do cotidiano: morar, cozinhar*. Petrópolis: Editora Vozes, 1998.

¹⁹ LEFEBVRE, Henri. *O Direito à cidade*. São Paulo: Editora Moraes Ltda, 1991.

Os espaços da escola normalmente são regidos e norteados por regras, o impedimento de certas atividades ou condutas rege uma prática pautada no princípio do uso dentro da instituição escolar. Quando se proíbe o aluno fumante de fumar, por exemplo, ele vai procurar um lugar dentro do ambiente da instituição onde ele possa fumar sem ser incomodado, provavelmente o banheiro ou o fundo da escola que se torna o lugar de uso, pois ele é fruto da insurgência. E esses ambientes acabam sendo apropriados por um grupo de fumantes, tornando-se, com isso, um lugar de encontro para fugir daquele tédio de uma escola que só proíbe.

Tendo em vista que “o bairro se inscreve na história do sujeito como marca de uma pertença indelével na medida em que é a configuração primeira, o arquétipo de todo o processo de apropriação do espaço como lugar da vida cotidiana pública” (MAYOL, 1998, p. 44), a escola pode ser um desses espaços apropriados para a relação do público com o privado, haja vista que é no espaço escolar que há a relação entre os interesses particulares e uma prática educacional governamental que segue a lógica do poder público. A escola está no bairro, e estando no bairro é apropriada e pode se tornar um elemento estrutural da vida cotidiana pública refletida no cotidiano do bairro.

Nesse contexto é importante destacar a presença do bairro como uma inscrição na vida do sujeito. O bairro pertence ao sujeito assim como o sujeito pertence ao bairro. A escola é um elemento constitutivo do bairro, por isso ela também é uma inscrição na vida dos sujeitos do bairro. A identificação dos alunos com a escola é também a identificação do aluno com o seu bairro. O colégio “Leitão” localizado à Vila Santa Rosa, região central, pertence a uma parte privilegiada da cidade, ao redor da escola podemos encontrar um Posto de Saúde, a sede da Marinha de Presidente Epitácio, a Prefeitura Municipal, o Estádio Municipal, próximo à escola temos a presença da Orla de Presidente Epitácio.

Foto 7- Fachada do Colégio Leite

Acima podemos ver a fachada da escola. Essa parte da frente é constituída por dois pisos. No primeiro piso, temos 1 sala de aula, a única sala que possui ar condicionado, a sala dos professores, a direção, a coordenação, a secretaria, a sala de informática com 20 computadores conectados à internet, a sala de leitura com um vasto acervo de livros dos mais variados gêneros, banheiro masculino e feminino, exclusivos para os professores. No piso superior, temos 5 salas de aula, dois almoxarifados e uma sala de multimídia equipada com um computador, um aparelho *Datashow* tudo conectado a um aparelho de som que serve para projeções de filmes, clipes, músicas e apresentação de aula expositiva a partir de apresentação de *slides*. Na parte de trás desse pavilhão, temos outro pavilhão, com seis salas de aula e mais uma sala de multimídia. Entre os dois pavilhões, temos o pátio, constituído por um palco, o espaço do refeitório, os banheiros masculino e feminino exclusivos dos alunos e um pequeno espaço gramado que serve como ponto de encontro dos alunos. Também podemos encontrar nesse pátio a presença de uma grade que isola as duas quadras esportivas do restante da escola.

Foto 8- Posto de Saúde da Vila Santa Rosa

Foto 9- Fachada da Prefeitura Municipal

Foto 10- Sede da Marinha

Foto 11- Estádio Municipal

Foto 12- Orla de Presidente Epitácio

Foto 13- Anfiteatro municipal e pavilhão de eventos

Há aproximadamente duas quadras da escola, a Orla de Presidente Epitácio é um dos principais pontos de encontro dos jovens da cidade. Com uma vista linda para o Rio, com espaço para estacionamento que, em geral, é utilizado para os “pencadões”²⁰, esse lugar também é utilizado pelas famílias para fazer caminhada ou qualquer outra atividade física.

²⁰ Encontro de carros equipados com aparelhos de sons extremamente potentes que são usados para a propagação de estilos musicais variados.

Possui uma academia ao ar livre, uma pista de skate, uma pequena quadra de basquete e dois quiosques que vendem bebidas e porções. As grandes festas realizadas pelo município atreladas à política do turismo, como o Carnaval e a “Epifolia”, são realizadas nesse local.

Além de atender alunos de sua proximidade, o Colégio Leitão também atende alunos de outras regiões da cidade, inclusive de bairros periféricos. Esta situação, levando em consideração a relação do sujeito com o seu bairro, proporciona uma situação peculiar na escola, tendo em vista que o espaço público da escola torna-se uma extensão de diferentes bairros da cidade, na medida em que, sendo espaço público apropriado pelos membros envolvidos, a identificação desses sujeitos com o seu bairro acaba se refletindo também na identificação deles com a escola. Dessa forma, atendendo alunos da Vila Santa Rosa, Vila Martins, Vila Bordon, Vila Esperança, Alto do Mirante, Vila Palmira, além de alunos da zona rural, a escola torna-se, mesmo estando distante, parte de cada um desses bairros e, consequentemente, parte da vida de pessoas de diferentes regiões, o que proporciona momentos importantes e ricos de troca de experiência e de acolhida ao diferente. Além do mais, essa diversidade regional, baseada no princípio de apropriação, reflete no cotidiano escolar na medida em que, sendo o bairro parte indelével do sujeito, a formação dos grupos de amizades segue a lógica do princípio de pertença a uma dessas regiões. Em geral, há um clima amistoso no ambiente escolar, contudo, é possível perceber o sentimento de pertença a um bairro na relação diária dos alunos, na medida em que, em grande parte, as aproximações afetivas estão ligadas a esse sentimento e, na maioria das vezes, isto se revela nas diferentes formas de conflitos que existem na escola²¹.

Contrastando com essa realidade podemos contrapor a presença dos muros. O muro institucionaliza o espaço da escola em contraposição ao espaço da comunidade. Se de um lado temos o sentimento de pertença, baseado no princípio de apropriação do espaço público, do outro, temos a construção de altos muros que tornam o espaço escolar um território alheio aos interesses da comunidade.

²¹ Sobre esse assunto voltaremos mais adiante quando trataremos do tempo e espaço do aluno no terceiro capítulo. Adiantando, podemos dizer que não há, segundo informações com os próprios membros da comunidade que entrevistamos, e com as observações que realizamos, presença de gangues ou grupos organizados, os conflitos e violências que ocorrem no ambiente escolar seguem a lógica da proximidade afetiva entre os membros envolvidos.

Foto 14- A presença do muro

O objetivo do muro é tentar impedir a saída de quem está dentro e a entrada de quem está fora. Contudo, a sua presença passa a ser um instrumento de manifestação de subjetividades no sentido de que em grande parte, os alunos utilizam do espaço do muro para desenhar e escrever coisas que revelam quem eles são e os conflitos que eles estão vivendo no momento. Todavia, com a construção do muro físico, cria-se um muro simbólico de separação e diferenciação social. Separa, isola e determina quem pode e quem não pode participar de um espaço que, em tese, é público. A construção do muro determina a divisão social na comunidade. É uma forma de classificar as pessoas, legitimada por um discurso do crime e da violência que marginaliza os que já são marginalizados. Na escola, a construção dos muros é também legitimada por esse mesmo discurso, o medo do crime, da violência, das drogas. A existência do muro na escola determina a construção de um muro simbólico que delimita o território escolar isolado do território da comunidade, determinando uma prática disciplinar delimitada por um território institucional, marcado pela separação e distinção das pessoas a partir do princípio ideológico da divisão de classes. Tratando sobre as consequências do discurso e fala do crime e apresentando o muro como uma forma de categorizar as pessoas e delimitar a relação entre essas diferentes categorias, a professora Teresa Pires do Rio Caldeira escreve:

A distância social é marcada de várias maneiras. Ela pode ser criada materialmente através do uso de grades, que ajudam a marcar uma casa própria como algo claramente distinto de cortiços e favelas. O uso de cercamentos ainda oferece o sentimento de proteção crucial em tempos de medo do crime. Mas, concepções depreciativas dos pobres também cumprem a função de criar o distanciamento social: elas formam uma espécie de cerca simbólica que tanto marca fronteiras quanto encerra uma categoria e, portanto, previne as perigosas misturas de categorias (CALDEIRA, 2000, p. 70).

O território institucional é constituído por uma arquitetura específica que se aproxima do modelo disciplinar de arquitetura analisado por Foucault. Segundo o pensador francês, a escola disciplinar segue o princípio de uma arquitetura preparada para facilitar a tecnologia de controle e adestramento dos corpos, por isso, essa arquitetura deve facilitar a distribuição dos corpos no espaço, favorecendo, com isso, a vigilância constante e a sanção normalizadora. Essa arquitetura, ainda, para ser eficaz, está baseada na relação poder-saber, dessa forma, a partir da relação e prática de um poder disciplinar surgem novas formas de saber. Para explicar essa arquitetura, Foucault, utiliza a ideia de *Panóptico*, modelo de arquitetura elaborado pelo filósofo e jurista inglês Jeremy Bentham no século XVIII, que propõe um modelo de arquitetura específica para os presídios, priorizando o olhar punitivo. A partir dessa ideia, na perspectiva foucaultiana, o *Panóptico*, é o modelo arquitetural determinante para a prática da disciplina e adestramento dos corpos, mas é também o lugar de fazer experiências e, a partir dessas experiências, é o lugar onde se revela e se manifesta as diferentes formas de poder e saber decorrentes dessa nova tecnologia do corpo, que Foucault chama de poder disciplinar. A respeito da arquitetura voltada para a prática disciplinar e sua relação com as várias faces do poder, Foucault escreve:

O Panóptico funciona como uma espécie de laboratório de poder. Graças a seus mecanismos de observação, ganha em eficácia e em capacidade de penetração no comportamento dos homens: um aumento de saber vem se implantar em todas as frentes do poder, descobrindo objetos que devem ser conhecidos em todas as superfícies onde este se exerça (FOUCAULT, 2009, p. 1994).

O panóptico é um modelo de arquitetura que prioriza o olhar disciplinador e, nesse sentido, quando dizemos que a escola Leitão se aproxima ao modelo de escola disciplinar apresentado e analisado por Foucault, na verdade, queremos dizer que, podemos encontrar nessa instituição elementos que nos fazem lembrar ou nos remetem a esse modelo de escola disciplinar, elementos estes que podem nos levar também à análise da presença da regulação

nas práticas educacionais da escola investigada. O fato destas práticas existirem, contudo, não significa que são eficientes ou que são efetivamente levadas ao extremo, ao contrário, a análise dessa presença pode nos levar a trilhar um determinado caminho que nos faça compreender melhor a relação entre emancipação e regulação nessa instituição que é o objetivo central de nosso trabalho. Dessa arquitetura panóptica apresentada por Foucault, podemos destacar a divisão da escola em salas de aula, a organização serial que leva em consideração o desempenho e a faixa-etária dos alunos, a organização de filas na sala de aula e, por fim, a presença do olhar hierárquico.

Levando em consideração essa análise foucaultiana, observamos que o colégio “Leitão”, possui uma estrutura semelhante a esse modelo disciplinar, possuindo doze salas de aula no período da manhã, todas de Ensino Médio, onze salas no período da tarde, sendo oito salas do Ensino Fundamental Ciclo II e três do Ensino Médio integrado, alunos que fazem curso técnico no Instituto Federal na parte da manhã e Ensino Médio no período vespertino, e, por fim, oito salas no período noturno, sendo cinco salas de Ensino Médio Regular e três de Ensino Médio EJA²²- Educação de Jovens e Adultos. A organização dessas salas nos respectivos períodos, demanda, além da distribuição espacial das turmas, a organização de filas que se fazem presentes tanto na organização e distribuição nas salas de aula quanto dentro da perspectiva da própria sala de aula no sentido de organização para as aulas. Cada professor possui a liberdade para determinar a organização das salas, contudo, é muito comum, a presença do discurso e da prática de elaborar mapas determinando as filas e aonde cada aluno, de acordo com os critérios disciplinares, vai se sentar.

No que diz respeito à vigilância hierárquica, o professor é o primeiro agente nessa hierarquia. Dentro da sala, é ele o responsável para estabelecer e determinar o olhar vigilante em relação ao aluno, sempre priorizando o cumprimento do conjunto de normas que a instituição estabelece. Em seguida, temos o papel do inspetor de alunos que é o responsável pela vigilância do aluno fora da sala de aula. Nesse sentido, há pelo menos dois inspetores em cada período, podendo variar em alguns períodos do dia levando em consideração as necessidades específicas de entrada e saída dos alunos e a possibilidade de constituição da jornada de trabalho de cada inspetor que é de oito horas diárias. Há também o olhar do diretor em relação aos funcionários, professores e alunos, representando o olhar dos olhares, a presença encarnada do poder. Além do olhar físico dos membros da comunidade, é importante destacar o olhar vigilante da tecnologia, a escola possui equipamentos de câmara que

²² Dados referentes ao ano letivo de 2015.

monitoram vários setores do prédio, olhar sobre os alunos, mas também sobre os funcionários e os professores.

Para Foucault, o interessante da prática disciplinar é que ela funciona em rede. Pode até haver uma hierarquia, mas quem estiver no topo, sofrerá as ações desse poder tanto quanto àquele que estiver na base. O exemplo da prática da vigilância é ilustrativo dessa situação, ao mesmo tempo em que um determinado indivíduo é apresentado como vigilante, ele também está sujeito à vigilância. Na escola, por exemplo, o diretor é visto como o olhar soberano, mas não se pode esquecer que esse olhar soberano também está à mercê dos olhares subalternos. O aluno, em contrapartida, é a base da pirâmide da vigilância, mas ele também exerce o olhar vigilante na medida em que se apresenta como um observador da prática e do olhar vigilante daqueles que, teoricamente, estão acima dele na pirâmide da hierarquia dos olhares. A respeito do duplo papel de vigiado e de vigilante que cada pessoa exerce e das consequências desse tipo de prática, Foucault escreve:

A eficácia do poder, sua força limitadora, passaram de algum modo, para o outro lado- para o lado de sua superfície de aplicação. Quem está submetido a um campo de visibilidade, e sabe disso, retoma por sua conta as limitações do poder; fá-las funcionar espontaneamente sobre si mesmo; inscreve em si a relação de poder na qual ele desempenha simultaneamente os dois papéis; torna-se o princípio de sua própria sujeição. Em consequência disso mesmo, o poder externo, por seu lado, pode-se aliviar de seus fardos físicos; tende ao incorpóreo: e quanto mais se aproxima desse limite, mais esses efeitos são constantes, profundos, adquiridos em caráter definitivo e continuamente recomeçados: vitória perpétua que evita qualquer defrontamento físico e está sempre decidida por antecipação (FOUCAULT, 2009, p. 192).

Além dessas características, a presença de um discurso e, conseqüentemente, de uma prática disciplinar, também nos remete ao modelo de escola disciplinar analisado por Foucault. Nesse aspecto é importante destacar que o discurso sobre a indisciplina e violência na escola, normalmente difundido entre os docentes e gestores, vem carregado de preconceitos e ideologias que distorcem a realidade e que acabam colaborando para a construção ideológica de um padrão disciplinar determinado e que age diretamente nos corpos dos alunos, determinando o normal e o patológico, ou seja, determinando o sujeito disciplinado e o sujeito indisciplinado. Em outras palavras, um discurso regulador que classifica as pessoas. Nesse sentido, podemos dizer que o discurso disciplinar não só é responsável pela construção ideológica do sujeito indisciplinado, como também reproduz práticas discriminatórias e segregacionistas dentro do próprio ambiente escolar. Tratando da

violência no município de São Paulo no final da década de 1980 e início da década de 1990, Caldeira afirma:

A ordem simbólica engendrada na fala do crime não apenas discrimina alguns grupos, promovendo a sua criminalização e os transforma em vítimas da violência, mas também faz o medo circular através da repetição de histórias e, sobretudo, ajuda a deslegitimar as instituições da ordem e a legitimar a privatização da justiça e o uso de vinganças violentas e ilegais (2000, p. 43).

O mesmo pode ser dito do discurso disciplinar na escola. A repetição de narrações e experiências de indisciplina e a construção de normas de padronização do tempo e do espaço acabam construindo uma prática educacional classificatória e segregacionista que se expande rapidamente pela instituição. E, assim, surgem os indivíduos normais ou disciplinados e os patológicos ou indisciplinados que recebem tratamento diferenciado. Os primeiros são considerados bons alunos e só não se desenvolvem mais porque são prejudicados pelos indisciplinados; estes, por outro lado, são considerados a causa principal do fracasso escolar dos primeiros.

Tratando do direito penal, no texto *Sobre a Justiça Popular*²³, Foucault afirma que uma das funções da legislação penal é a construção ideológica do sujeito criminoso (2008b, p.50). Nessa mesma direção, podemos afirmar que a construção do discurso disciplinar, a narração dos atos indisciplinados e a normalização do tempo e do espaço escolar têm por principal objetivo a construção do sujeito indisciplinado. O aluno considerado indisciplinado é criminalizado e, conseqüentemente, marginalizado no ambiente escolar. O discurso disciplinar produz uma prática educacional, há muito criticada, mas que, infelizmente, ainda se faz presente em grande parte das instituições escolares, uma prática disciplinar que não contribui para a emancipação do indivíduo, contribui apenas para a sua adequação a uma sociedade específica e determinada, ou seja, preocupa-se apenas em formar indivíduos dóceis adequados para serem úteis para o sistema e modo de produção capitalista.

O colégio “Leitão” possui um corpo de normas disciplinares. Essas normas estão baseadas na obrigatoriedade do uso do uniforme, no respeito ao horário (controle do tempo), na proibição do uso de aparelhos eletrônicos e no respeito aos funcionários e colegas. São normas que determinam e procuram padronizar comportamentos a partir da imposição simbólica. O processo de construção dessas normas é diretivo e não participativo. E é com base nessas normas que os professores devem moldar suas práticas. Em relação a esse corpo

²³ FOUCAULT, Michel. **Microfísica do Poder**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2008.

de normas, é importante destacar a obrigatoriedade do uso do uniforme e a proibição do uso de aparelhos eletrônicos. No primeiro ponto é interessante notar que, muitas vezes, a lógica do discurso e da narração disciplinar, extrapola a lógica do que é legal ou ilegal. A lei 3913 de 1983, promulgada pelo governador Franco Montoro, proíbe as escolas públicas do estado de São Paulo a obrigarem o uso do uniforme escolar. As normas de conduta escolar, elaboradas pela Secretaria da Educação em 2009, que deve reger os regimentos internos das escolas, vêm reafirmar o direito dos alunos de escolherem a vestimenta de irem para a escola. Contrariamente ao que é legal e ao que está estabelecido nesses dois documentos, elaborados em tempos diferentes, mas com o mesmo propósito de reafirmar a liberdade dos alunos na escolha da vestimenta, uma das principais discussões sobre a disciplina dos alunos diz respeito ao uso do uniforme. Em todas as reuniões de pais do ano letivo de 2015, os professores foram orientados a reafirmar para os pais a obrigatoriedade do uso do uniforme, orientação esta que, como vimos, extrapola o âmbito da legalidade. Por outro lado, a proibição do uso de aparelhos eletrônicos é fundamentada pela lei 12.730 de 2007, promulgada pelo governador José Serra. Diferentemente da situação do uniforme, o discurso de proibição do uso de celulares, é fundamentado no princípio legal. Todavia, é difícil de entender como um discurso que, em tese, tem fundamento legal, torna-se antagônico à realidade que estamos vivendo na medida em que, em contraposição a esse discurso legal, temos um discurso pedagógico de incentivo ao uso de novas tecnologias no processo de ensino-aprendizagem. Respaldados por essa lei de 2007, presenciamos no ano de 2015, no interior da comunidade investigada, algumas situações e práticas conservadoras no que diz respeito ao uso de celulares. Professores e gestores empenhados em elaborar alternativas de práticas para coibir o uso dessa tecnologia, alegando, além do argumento legal, o argumento de que o celular atrapalha no desenvolvimento da aprendizagem. Nos dois casos, é possível perceber a contradição do discurso disciplinar. No primeiro caso, a contradição que extrapola o âmbito da legalidade, isto é, em nome de uma dada orientação discursiva e disciplinar, não importa o que diz a lei, o que importa é o controle disciplinar, por outro lado, no segundo caso, a contradição entre dois tipos de discursos, o do incentivo ao uso das tecnologias no processo de ensino aprendizagem e o de negação do uso dos aparelhos celulares na sala de aula.

Essas duas situações, além de nos remeter para a relação com o modelo de escola disciplinar, também nos coloca no cerne do problema de nosso trabalho que é a relação entre emancipação e regulação. De um lado, a presença do discurso e da prática disciplinar, com fundamento legal ou não, de outro, o contraste de um discurso pedagógico, também com

fundamento legal ou não, que propõe uma prática emancipatória. Em que o uso do uniforme interfere na qualidade de ensino-aprendizagem? O que deixamos de ganhar com a proibição do uso de aparelhos eletrônicos na sala de aula? O que é certo, diante dessas considerações, é que tanto a proibição do uso de aparelhos eletrônicos como a obrigatoriedade do uniforme, são práticas regulatórias que se baseiam em discursos disciplinares que, em sua maioria, estão centrados na repetição de narrações que promovem a política do medo. E essa realidade infelizmente, faz-se presente na comunidade que estamos investigando, como podemos perceber na fala de uma personagem que faz parte do cotidiano dessa escola.

A personagem em questão é uma professora de Língua Portuguesa, com mais de 20 anos de experiência, atualmente exercendo a função de coordenadora do Ensino Fundamental. A primeira pergunta que fizemos foi sobre qual era a principal reclamação dos professores a respeito da indisciplina dos alunos: “A principal reclamação ou ocorrência por parte dos professores é o desrespeito. Raramente há ofensa pessoal, é um desrespeito com a autoridade, com a aula e com os colegas” (Informação Pessoal)²⁴.

O discurso da presença de indisciplina é contraditório. No primeiro caso, por exemplo, a professora apresentou o desrespeito como principal reclamação, mas somente do ponto de vista do professor, além de cair em contradição no sentido de não definir o que é esse desrespeito e de como se dá na sala de aula, apresentando-o apenas como forma de desrespeito a uma forma de autoridade, a autoridade docente.

Na segunda pergunta, questionamos a professora se ela concordava com a ideia de que o problema da indisciplina aumentou nos últimos anos.

Com certeza, a indisciplina aumentou muito de uns anos para cá. Para mim, o que provocou esse aumento foi a progressão continuada. A progressão continuada é algo bom, mas o problema é que as pessoas não entendem. A falta de compreensão do significado acabou aumentando a indisciplina (Informação Pessoal).

Nesse ponto destacamos a presença de um elemento da política educacional do estado de São Paulo como causa da indisciplina na escola. A professora coordenadora, apresenta a progressão continuada como a provável causa para o possível aumento da indisciplina nos dias de hoje. A falta de compreensão do significado da Progressão Continuada, segundo a professora, colabora para o aumento da indisciplina. Temos, portanto, uma diferença entre o que é a progressão continuada e como ela foi implantada nas escolas. A falta de um debate e de uma formação para os professores acerca do significado da progressão continuada acaba

²⁴ Respostas obtidas através de entrevista presencial realizada em novembro de 2014.

distorcendo o sentido e a realidade dessa política que deveria ser uma política de inclusão e não de exclusão. Nesse sentido, políticas criadas para incluir, escondem a exclusão, pois transformam as pessoas em objetos passíveis a políticas assistencialistas (PATTO, 2009, p. 14).

Nas reuniões pedagógicas que participamos no decorrer do ano letivo de 2015, foi comum presenciarmos opiniões dos professores que compartilhavam dessa mesma linha de raciocínio da Professora Coordenadora. Nas discussões sobre como melhorar a qualidade do ensino da escola, em geral, encontramos certo pessimismo dominante que tem como base e fundamento a questão disciplinar. E no contexto da classificação dos indivíduos, para os docentes, são muitas as causas para a indisciplina no interior da escola, mas todas elas partem da mesma questão, a marginalização dos sujeitos. Explicitamente, presenciemos discursos e opiniões que colocam a origem social dos alunos como principal causa para a indisciplina e para a precariedade do ensino. Outros, por outro lado, tendo por base, ainda, a origem social do aluno, colocam a questão do interesse como ponto para o problema analisado, o aluno não aprende porque é desinteressado. Outros, por fim, compartilhando explicitamente com a opinião da professora coordenadora, apresentam as políticas públicas como principais responsáveis pela questão da indisciplina e, conseqüentemente, da precariedade da qualidade do ensino²⁵.

O que percebemos, a partir das observações e das entrevistas que realizamos, é que o discurso e a prática disciplinar é uma realidade na comunidade investigada. Esse discurso e essa prática escondem o grande impasse entre liberdade e autoridade. E esse impasse, muitas vezes, infelizmente, é resolvido com a imposição da autoridade docente, gerando, com isso, o que podemos chamar de autoritarismo. O desafio é compreender que a disciplina é importante na escola, mas uma disciplina voltada não para o adestramento de corpos úteis, mas para o exercício da liberdade a partir da construção da consciência ética. Sobre o desafio de construir um exercício ético da liberdade, Paulo Freire escreve:

O grande problema que se coloca ao educador ou à educadora de opção democrática é como trabalhar no sentido de fazer possível que a necessidade do limite seja assumida eticamente pela liberdade. Quanto mais criticamente a liberdade assumo o limite necessário tanto mais autoridade tem ela, eticamente falando, para continuar lutando em seu nome (FREIRE, 2000, p. 118).

²⁵ Na sequência do nosso trabalho analisaremos como a presença desses discursos disciplinares e discriminatórios determinam, mesmo no contexto de políticas educacionais progressistas, práticas burocráticas que se prendem à regulação, impedindo a emancipação de todos os membros envolvidos no processo educacional.

Diante do que apresentamos, podemos perceber que a análise que realizamos de várias situações concretas da escola que estamos investigando nos levou para um dos problemas de nosso trabalho que é a relação do tempo e espaço no interior da escola. Na análise que realizamos do colégio Leitão, podemos encontrar as diversas possibilidades de tempo e espaço no cotidiano da referida instituição. Nesse sentido, podemos destacar as diferentes relações de espacialidades e temporalidades na relação com os diferentes membros da comunidade. Dessa forma, podemos falar da relação tempo e espaço na perspectiva aluno/aluno, aluno/professor, funcionário/aluno, funcionário/professor, diretor/aluno, diretor/professor, família/aluno, família/escola. E dessas relações podemos falar da relação pessoa/conhecimento e, também da relação escola/políticas públicas. A análise dessas diferentes perspectivas de temporalidades e espacialidades nos permitirá aprofundar no cerne do nosso trabalho que é a análise e compreensão da relação entre emancipação e regulação a partir da perspectiva da relação tempo e espaço, buscando identificar, em meio às práticas e discursos regulatórios, elementos emancipatórios que possam servir de base para uma possível organização escolar, visando uma escola preparada para enfrentar os desafios contemporâneos. Assim, para não fugirmos da nossa perspectiva, o que apresentamos sobre os pressupostos de fundamento do Município, sobre algumas características econômicas, culturais e sociais da realidade atual da cidade e, por fim, sobre algumas questões específicas de apresentação da escola que nos propomos investigar, servirão de base para a sequência de nosso trabalho, no sentido de buscarmos no interior dessa comunidade elementos que possam nos ajudar a encontrar uma luz para a compreensão da relação entre regulação e emancipação no interior do ambiente escolar. Visando não fugir desse objetivo e nos adentrarmos nas contradições e conflitos nas diversas perspectivas de relações sociais estabelecidas no interior da escola, a seguir abordaremos a relação da prática institucional a partir da perspectiva da legislação educacional vigente.

3.2 A comunidade investigada e o Currículo Oficial do Estado

Nesta parte procuramos refletir quais os objetivos do processo educacional programado para a formação de jovens que frequentam as escolas públicas de São Paulo e quais as ferramentas que lhes são oferecidas para enfrentar o complexo mundo do trabalho nesta etapa do desenvolvimento capitalista que organiza o processo produtivo segundo a rígida divisão internacional do trabalho. Assim, nos interessa verificar a organização do ambiente escolar procurando perceber as conexões desse espaço com a lógica da organização

do espaço do trabalho presente nas fábricas. Nessa direção, verificamos que a escola pretende tornar-se o local de reprodução das relações sociais cujo modelo está inspirado no modo de produção capitalista. A esse respeito, Lefebvre escreveu:

Paradoxalmente, mas de uma maneira claramente compreensível a posteriori, a crítica pedagógica inaugura na França a nova investigação. Essa crítica incidia ao mesmo tempo sobre os métodos de ensino e sobre a matéria ensinada. Pouco a pouco, ela pôs em evidência- e em primeiro lugar no nível das escolas de massas, da instrução primária- os traços característicos desse ensino. Os métodos, os locais, a arrumação do espaço reduzem o aluno a passividade habituando-o a trabalhar sem prazer (apesar das pretensões de um ensino vivo e de algumas tentativas de renovação). O espaço pedagógico é repressivo, mas esta estrutura tem um significado mais vasto do que a repressão local: o saber imposto, engolido pelos alunos, vomitados nos exames, corresponde à divisão do trabalho na sociedade burguesa, serve-lhe, portanto, de suporte (1977, p. 226).

Nesse contexto, levando em consideração o nosso objetivo de apresentar elementos da prática pedagógica da escola investigada, a partir da perspectiva da legislação educacional, propomo-nos analisar, a partir de elementos práticos do cotidiano escolar, a afirmação anterior de que a escola na perspectiva capitalista prioriza a reprodução e não a criação. A escola não é uma ilha, a sua autonomia é relativa na medida em que é impossível desvincular de forma absoluta a sua prática educacional do sistema de ensino a qual pertence, como demonstrou Libâneo em estudos realizados ao longo de mais de três décadas. Para ele as escolas dispõem de espaços relativos de liberdade e de autonomia dos controles governamentais e da formação das equipes em consonância com a situação da classe social majoritária na escola. O envolvimento do corpo técnico de seus profissionais no processo será mais ou menos criativo, preparando os jovens para o desempenho das funções relativas ao lugar que ocuparão no trabalho. Diz o autor:

Em síntese, as escolas públicas e privadas não funcionam isoladamente, elas têm uma relação de dependência com o sistema de ensino. Mas é uma dependência relativa, já que a equipe escolar pode construir formas de autonomia. Ou seja, a escola pode se auto-organizar e tomar decisões próprias no interesse da equipe, em função dos objetivos educativos visados. As escolas e os professores, portanto, não podem ignorar o papel do Estado, das secretarias de educação, das normas do sistema, como também não podem simplesmente subjugarem-se às suas determinações (LIBÂNEO, 2004, p. 15).

A citação do livro, *Organização e Gestão da escola*²⁶ de José Carlos Libâneo, remete a duas questões importantes na pesquisa educacional: a relação da escola em particular com o

²⁶ LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e Gestão da escola**: teoria e prática. Goiânia: Editora Alternativa, 2004.

sistema de ensino a qual pertence e a prática pedagógica no interior da escola. Em tese, podemos dizer que são situações inseparáveis do cotidiano escolar, a prática pedagógica de uma instituição de ensino está atrelada ao sistema de ensino a qual pertence essa determinada instituição. Nesse sentido, estando localizada no município de Presidente Epitácio, interior do estado de São Paulo, e se tratando de uma instituição estadual, a escola investigada segue as diretrizes do sistema estadual de ensino que se baseia, desde o ano de 2008, na prática de um currículo oficial que prioriza a competência de leitura e escrita. Esse currículo deve orientar a prática educacional das escolas no Ensino Fundamental Ciclo II e Ensino Médio. Segundo o documento oficial elaborado para a apresentação do currículo na área de Ciências Humanas, “ao priorizar a Competência de Leitura e Escrita, o currículo define a escola como espaço de cultura e de articulação de competências e de conteúdos disciplinares” (SÃO PAULO, 2010, p. 07).

A implantação do Currículo oficial no sistema educacional do estado iniciou-se no ano de 2008. No início do referido ano letivo, os professores chegaram para o primeiro dia de planejamento e receberam em mãos um material específico, um jornal contendo uma introdução temática à nova proposta curricular, que deveriam trabalhar com os alunos no decorrer do primeiro bimestre daquele ano. No decorrer do bimestre, os professores receberam os cadernos de cada disciplina contendo o conteúdo e as aulas preparadas para o desenvolvimento no restante do ano letivo. Todo material estava formatado para ser replicado em cada sala de aula, de maneira uniforme, sem levar em consideração a real necessidade dos estudantes, a diversidade de experiências até então realizadas e nem mesmo a formação dos docentes. Estes foram considerados apenas como leitores dos conteúdos sinteticamente apresentados e desqualificando os projetos existentes na área do conhecimento na própria escola. Nesse primeiro ano de implantação, os alunos não receberam material referente a essas aulas e conteúdos, isso só se deu a partir do ano de 2009, quando alunos e professores passaram a receber material específico para o desenvolvimento das aulas.

Para o desenvolvimento do currículo, portanto, o governo desenvolveu um material em forma de apostilas, contendo atividades e conteúdos a serem desenvolvidos. Inicialmente, consistia numa apostila bimestral, a partir do ano de 2014 passou a ser semestral, mas a estrutura continuou a mesma, sendo de quatro a oito situações de aprendizagens por bimestre dependendo da disciplina. Matemática e Português, por exemplo, devido a quantidade de aula semanal dessas disciplinas, possuem oito situações de aprendizagem²⁷. As outras disciplinas,

²⁷ As situações de aprendizagem são propostas de organização de aulas que leva em consideração o pressuposto da educação profissional, no sentido de delimitar e estabelecer sistematicamente o tempo e as atividades a serem

em geral, levando em consideração o número de aulas por semana de cada disciplina, possuem quatro situações por bimestre. Para melhor compreendermos e entendermos a relação desse material com uma proposta de educação regulatória, voltada apenas para o desenvolvimento de determinadas competências e habilidades necessárias para a inserção do aluno no mercado de trabalho, faremos a análise da apostila de Filosofia. Quando o currículo foi implantado, inicialmente, como proposta curricular no ano de 2008, a disciplina de Filosofia era de caráter opcional. Naquele mesmo ano, em 12 de Junho, foi sancionada a lei 11.684, que torna obrigatória a presença da Filosofia e da Sociologia em todas as séries do Ensino Médio. Esse fato teve uma implicação prática na elaboração do currículo da disciplina de Filosofia. No início, ele fora elaborado apenas para as duas primeiras séries do Ensino Médio. Com a promulgação da lei, em vez de rever a organização curricular dessa disciplina, a Secretaria de Educação apenas fez um remendo acrescentando o que se deveria ensinar na terceira Série do Ensino Médio. A consequência disso é que percebemos uma desconexão entre os conteúdos. A organização das situações de aprendizagem do material da terceira série foi desenvolvida para preencher uma lacuna sem se preocupar com a qualidade temática e com o elemento que possa despertar a atenção dos alunos.

Em geral, o material da disciplina de Filosofia²⁸ nas três séries do Ensino Médio é superficial e ideologicamente direcionado para uma formação apenas conceitual, visando a contribuição da Filosofia para o desenvolvimento da competência leitora e escritora. Nesse sentido, o que podemos verificar com a análise do material é a superficialidade temática, sem o aprofundamento teórico dos temas propostos, recortes de textos descontextualizados, selecionados apenas para preencher uma lacuna sem se preocupar com o interesse do aluno e, além disso, organização temática e de conteúdo desconsiderando a realidade local e apresentando apenas uma forma de saber filosófico ocidentalizado e representado pela História da Filosofia. Para comprovar o que estamos afirmando, vamos apresentar alguns exemplos de situações de aprendizagem no material das três séries, referente apenas ao primeiro bimestre, objetivando revelar e evidenciar essa fragilidade do material proposto pela secretaria de educação.

desenvolvidas para o desenvolvimento de determinadas competências. Em relação ao currículo do Estado de São Paulo, as situações de aprendizagem são organizadas visando o desenvolvimento dessas competências a partir de uma prática regulatória que determina o que o professor e os alunos devem fazer em sala desconsiderando os saberes e práticas locais.

²⁸ Os dados referentes as informações a respeito do material da disciplina de Filosofia foram coletados nos cadernos do aluno e do professor, ou seja, no próprio material enviado pela Secretaria de Educação às escolas estaduais.

Para a primeira série, o currículo estabelece que se inicie com a situação de aprendizagem que tem o título “Construindo uma imagem crítica da Filosofia”. O objetivo, segundo o material, é fazer com que os alunos possam construir uma definição acerca da Filosofia que possa servir de base para a continuidade dos estudos no decorrer desse nível de ensino. O problema é que não percebemos sustentação nas atividades e textos que possam contribuir para que os alunos construam essa imagem crítica da Filosofia. A Situação começa com uma atividade que apresenta uma tabela com as 12 disciplinas que eles terão no Ensino Médio para que eles coloquem seis palavras que os façam lembrar de cada disciplina. Acompanhada dessa tabela, temos duas perguntas: 1- O que você pensa a respeito da Filosofia? 2- Como você imagina que seja o trabalho de um filósofo? Você conhece ou já ouviu falar de algum filósofo? Qual o nome dele e o que ele escreveu? Dessa atividade concluímos a presença ideológica do elemento trabalho. O filosofar como um trabalho e não como uma atividade reflexiva.

Na sequência, a apostila propõe a leitura de dois recortes de textos, um de Aristóteles e um de Platão²⁹, e uma atividade a partir da leitura dos textos. A crítica que fazemos é que os textos propostos apresentam discussões que vão além do que se propõe como objetivo dessa situação de aprendizagem. Apresentando conceitos de alma, virtude e conhecimento, nas perspectivas dos dois filósofos, os textos não tratam especificamente do tema proposto para essa situação de aprendizagem, que é a construção de uma imagem crítica da filosofia. Além de não trazer elementos que expliquem a Filosofia como uma forma de conhecimento, até o momento dessa atividade os alunos não tiveram instrumentos necessários para construir uma definição da própria palavra filosofia. Após essa atividade de leitura, os alunos são convidados a responder algumas perguntas sobre o espelho: O que se vê no espelho? O que o espelho não pode refletir? Como e para que o espelho é utilizado? O objetivo dessa atividade, segundo a orientação do material, é introduzir a discussão acerca do conceito de reflexão. A partir dessa atividade, os alunos são instigados a comparar a reflexão do espelho que é uma

²⁹ “Ao considerarmos que o conhecimento de qualquer tipo é algo a ser honrado e valorizado, um tipo que talvez seja, em razão de sua maior exatidão ou por dizer respeito a objetos mais belos e elevados, digno de maior valor do que qualquer outro, em ambos os casos deveríamos naturalmente colocar o estudo da alma em primeiro lugar. O conhecimento da alma certamente contribui muitíssimo para o avanço da verdade em geral e, acima de tudo, para a nossa compreensão da natureza, já que a alma é, em certo sentido, o princípio da vida animal. Nosso objetivo é captar e compreender primeiro sua natureza essencial e, segundo, suas propriedades; destas, algumas são compreendidas como afetos próprios da alma em si, enquanto outras são consideradas como sendo ligadas ao animal, já que este a carrega em si mesmo”. (ARISTÓTELES. **Da alma**.- caderno do aluno p. 07).

“Pois nada mais faço do que persuadir a todos jovens e anciãos, a não se preocuparem com si mesmos ou com suas posses, mas acima de tudo e principalmente a se preocuparem com o mais profundo aperfeiçoamento da alma. Digo a vocês que a virtude não é dada pela riqueza, mas que, de fato, a virtude gera a riqueza e também todos os bens dos homens, públicos e também privados.” (PLATÃO. **Apologia de Sócrates**.- caderno do aluno p. 08).

reflexão física com a reflexão filosófica, chamada de reflexão intelectual. A avaliação que fazemos dessa atividade é que ela não contribui para o desenvolvimento do objetivo proposto, ao contrário, acaba dificultando tendo em vista que os alunos, muitas vezes, não conseguem relacionar a reflexão do espelho com a reflexão filosófica, o que é compreensível haja vista que eles nem conseguiram construir uma definição para o conceito de filosofia.

Para o fechamento da situação de aprendizagem, a proposta de avaliação é a resolução de quatro questões dissertativas³⁰. A avaliação que fazemos dessa atividade é que ela está totalmente desconexa com o que se viu na situação de aprendizagem e, por isso, não contribui em nada para o desenvolvimento da aprendizagem e construção dessa imagem crítica da filosofia. Primeiro porque ela propõe situações para se elaborar problemas para reflexão sendo que em nenhum momento da situação de aprendizagem foi tratado de como se elabora um problema filosófico. Segundo, propõe a elaboração de argumentos favoráveis e contrários à ideia de Platão apresentada no texto da página 8, tratado de forma superficial no decorrer da situação de aprendizagem. Por fim, procura fazer uma relação da filosofia com a vida concreta dos alunos, totalmente negligenciada no decorrer do desenvolvimento das outras atividades dessa situação.

O que concluímos, a partir da análise dessa situação de aprendizagem da primeira série é que ela em quase nada contribui para a construção do pensamento crítico acerca da filosofia. E essa prática de superficialidade está presente também no restante do material proposto para essa série. Na próxima situação de aprendizagem, “Como funciona o intelecto? Introdução ao Empirismo e ao criticismo”, nem mesmo os alunos compreenderam e construíram uma definição para a Filosofia, e já são obrigados a tratar de conceitos filosóficos, e, pior, totalmente de forma descontextualizada como vimos com a primeira situação de aprendizagem. E essa situação se repete em todas as situações propostas para a primeira série. Na terceira situação, “Instrumentos de Pesquisa em História da Filosofia”, são obrigados a fazer uma pesquisa sobre os períodos históricos da filosofia e sobre a vida de um filósofo indicado pelo professor, seguindo um roteiro proposto no caderno do aluno. No final dessa situação, os alunos são obrigados a responder questões dissertativas como forma de

³⁰ 1- Registre uma situação do dia a dia na qual um jovem precise realizar uma reflexão. Pode ser uma situação real, recuperada com a ajuda da memória, ou uma situação fictícia, inventada para este exercício. 2- Destaque um conteúdo que você estudou na oitava série/nono ano, de qualquer uma das disciplinas, elabore uma ou duas perguntas para reflexão sobre esse conteúdo. 3- Releia o texto de Platão e apresente um argumento a favor e um contrário a afirmação do autor. 4- Selecione um problema social atual e vivenciado por determinados grupos de jovens e apresente questões para uma reflexão crítica sobre ele.

avaliação³¹. Todavia, a partir de nossa avaliação, essa atividade é desconexa em relação ao restante da situação de Aprendizagem, tendo em vista que nos roteiros propostos para a pesquisa, elas não estão explicitadas, o que pode dificultar o desenvolvimento da aprendizagem do aluno. Na sequência, “Áreas da Filosofia”, de forma superficial, tem por objetivo conhecer um pouco sobre o que se estuda em Filosofia, contudo, as atividades, da mesma forma que ocorreu com as situações anteriores, são desconexas e superficiais, não contribuindo em quase nada para a construção dessa aprendizagem.

Contudo, a superficialidade não é uma realidade apenas com o material da primeira série. Na segunda série, a primeira situação de aprendizagem, “O eu racional”, tem por objetivo refletir sobre a capacidade humana de pensar, pretende-se, através dessa situação de aprendizagem, fazer com que os alunos construam a ideia de que o ser humano é um ser pensante e, por isso, é capaz de discernimento. A situação começa propondo aos alunos que resolvam os seguintes problemas: 1- Prove que você existe. 2- Prove que você não está num sonho. 3- Prove que você não é uma lembrança. 4- Prove que você não é um programa de computador programado para pensar essa realidade. Após a resolução e discussão dessa atividade, introduz-se a leitura de um recorte do *Discurso do método*³² de René Descartes. O texto que trata sobre a preocupação do filósofo em se chegar ao conhecimento da verdade, é direcionada para a questão do *Penso, logo existo*. A orientação é que os alunos, a partir da leitura do texto possam identificar a razão como integrante à natureza do ser humano. Após a leitura do texto, os alunos devem fazer uma atividade de leitura, buscando encontrar no texto as seguintes ideias e explica-las: 1- Rejeitar tudo o que era proveniente dos sentidos; 2- Rejeitar tudo o que poderia vir do raciocínio; 3- Rejeitar todos os pensamentos que ocorrerem quando se está dormindo; 4- Considerar como única certeza o fato de pensar; 5- Julgar que as coisas que concebemos muito clara e distintamente são todas verdadeiras. Em seguida, o objetivo da situação de aprendizagem é refletir sobre as faculdades do intelecto³³. O objetivo dessa parte da situação de aprendizagem é relacionar a razão à perspectiva da ação e do comportamento humano. Contudo, as atividades propostas, não contribuem para isso, confundindo os alunos e fazendo com que eles se distanciem ainda mais do objetivo principal dessa situação que é a relação entre razão e discernimento. A avaliação que fazemos dessa situação de aprendizagem é que as atividades propostas não contribuem para o exercício da

³¹ 1- Quais são as principais características da Filosofia Antiga? 2- Por que a técnica, ou a revolução da tecnologia, é um tema tratado pela filosofia contemporânea? 3- Escolha um dos filósofos que você estudou nessa situação de aprendizagem e destaque a principal preocupação filosófica defendida por ele.

³² Página 07 do caderno do aluno.

³³ Segundo a orientação, faculdades do intelecto são atividades que a nossa razão exerce. Nesse sentido, o material propõe a análise da razão, percepção juízo, imaginação e memória.

reflexão, apenas favorecem ao exercício mecânico de compreensão superficial de alguns conceitos da Filosofia. O mesmo ocorre com as outras situações de aprendizagem. Na sequência, “introdução à ética”, temos por objetivo refletir sobre a ética a partir da ideia de construção do sujeito ético. Contudo, a situação se restringe ao estudo conceitual do que é ética e moral a partir da perspectiva de Sócrates, Aristóteles e Epicuro, desenvolvendo praticamente apenas atividades de leitura e interpretação de recortes de textos desses autores, excetuando a atividade introdutória e a atividade final que, dependendo da forma como são desenvolvidas em sala, podem levar a uma reflexão sobre o agir humano³⁴. Na terceira situação que tem por título “A liberdade”, tem-se por objetivo relacionar a necessidade da liberdade para a reflexão ética. O tema é muito interessante e a forma como o professor o desenvolve em sala pode levar a uma ampla reflexão sobre os pressupostos da liberdade e do agir ético. Contudo, a proposta do material do aluno desenvolvido pela secretaria da educação é ideológica no sentido de, mesmo utilizando do pensamento de Sartre, tratar a liberdade apenas no âmbito da escolha do sujeito mesmo diante da perspectiva dos condicionamentos para estas escolhas, ignorando, por exemplo, políticas públicas de restrição da liberdade e a desigualdade que, em sua natureza, é um desastroso atentado à liberdade, enfim, a ideologia está na tentativa de se impor uma reflexão acerca da liberdade apenas do ponto de vista do sujeito, sublimando a ideia de que se o indivíduo se esforça ele pode chegar aonde quiser, ou seja, sublimando a ideia da meritocracia. Na quarta situação, “Autonomia”, vem fortalecer a ideia ideológica do sujeito como único responsável por sua liberdade e suas conquistas. Essas duas situações, tratam de forma superficial de conceitos filosóficos instrumentalizando-os para a inculcação de uma ideologia que representa os interesses da classe dominante.

Levando em consideração o processo de elaboração do material elaborado para a terceira série do Ensino Médio que, como vimos anteriormente, foi produzido a partir da necessidade legal da obrigação da presença da Filosofia em todas as séries do Ensino Médio, não muito diferente do que vimos das apostilas da primeira e segunda séries, as apostilas ou cadernos dos alunos da terceira série, seguem a lógica da superficialidade temática, da instrumentalização de conteúdos para o fortalecimento de ideologias da classe dominante e, ainda, da má distribuição dos textos e temas de acordo com as atividades propostas. Nesse

³⁴ A primeira atividade propõe levar os alunos a uma reflexão sobre o comportamento dos agressores de uma empregada doméstica que foi agredida num ponto de ônibus na cidade do Rio de Janeiro após ser confundida, por seus agressores, com uma prostituta. Se essa análise for feita de forma dialógica levando os alunos a buscarem situações do cotidiano que se relacionam com esse tipo de ação, essa atividade pode proporcionar um importante momento de construção reflexiva acerca do sujeito ético. A atividade final que propõe um reforço teórico acerca da distinção dos conceitos de ética e moral, realizada a partir de exemplos concretos e em forma de debate pode ter resultados melhores do que a forma teórica proposta pelo material do estado.

sentido, a primeira situação de aprendizagem, “O preconceito e a intolerância em relação à Filosofia”, tem por objetivo analisar e refletir sobre as diferentes perspectivas que as pessoas têm a respeito da Filosofia. Na nossa avaliação, com alguns ajustes, essa é a situação que deveria iniciar os estudos de Filosofia na primeira série, pois tratando das diferentes formas de como as pessoas encaram a filosofia, ela propõe entender qual é o papel da filosofia nos dias de hoje como disciplina obrigatória nas escolas, além de fazer um resgate da passagem mítica para o pensar filosófico a partir da compreensão de três categorias de filósofos (pré-socráticos, Sócrates e os sofistas). Entretanto, a forma como essa discussão é direcionada no decorrer da situação de aprendizagem, não permite aos alunos a construção de uma imagem crítica acerca dessa disciplina, permitindo apenas a reprodução de certas ideias e conceitos já estabelecidos e instrumentalizados para a adequação do pensamento filosófico à ideologia vigente do currículo oficial do Estado, pois apresenta atividades superficiais e desconexas, enfocando determinados conceitos e perspectivas filosóficas nos recortes dos textos. Além disso, assim como nas apostilas da primeira e da segunda séries, a apostila da terceira, apresenta, desde as situações reservadas para o primeiro bimestre, textos elaborados pelos autores das apostilas, direcionando a interpretação que o professor deve ter das ideias e perspectivas filosóficas apresentadas em cada situação de aprendizagem.

A segunda situação de aprendizagem, “Filosofia como atividade reflexiva e sua importância para o exercício da cidadania”, não muito diferente da anterior, prevalece a superficialidade e a instrumentalização ideológica dos conteúdos. Sem tratar especificamente do que é democracia ou cidadania, propõe apresentar a Filosofia como importante instrumento para o processo de construção da cidadania. Os textos e as atividades são direcionados para a adequação dessa proposta temática a uma prática ideológica e conformista da cidadania que leve em consideração a manutenção de uma ordem e poder estabelecidos. Da mesma forma que ocorreu na primeira situação, essa segunda, também, apresenta textos elaborados pelos autores das apostilas direcionando o olhar do professor de acordo com uma visão restrita e limitada diante de um tema tão complexo e importante de se debater com os alunos.

“A condição animal como ponto inicial no processo de compreensão sobre o homem”, esse é o título da terceira situação de aprendizagem. A partir do título já se percebe alguns equívocos dessa proposta de aula. Primeiro, o pressuposto do machismo ideológico presente no título, a presença da palavra “homem” para designar a espécie humana, onde se deveria colocar ser humano. Subliminarmente a troca, voluntária ou involuntariamente, pode induzir à interpretação histórica de que a mulher é submissa ao homem. Poderia evitar esse tipo de discussão colocando no lugar da palavra homem a expressão condição humana. Por outro

lado, outro equívoco dessa situação é a dispersão temática em relação às duas situações anteriores, onde estávamos tratando de filosofia e cidadania. De forma desconexa, introduz-se uma perspectiva antropológica de reflexão sobre a natureza humana. Por fim, o ponto mais crítico dessa proposta de aula é a superficialidade temática e carência de aprofundamento teórico. As ideias e conceitos são jogados sem contextualização, o que dá a impressão e, portanto comprova o que dissemos acima, de que a apostila da terceira série foi elaborada de forma apressada e sem reflexão apenas para cumprir uma determinação legal de obrigatoriedade da disciplina de filosofia em todas as séries do Ensino Médio.

Por fim, a quarta situação de aprendizagem tem como título “A linguagem e a língua como características que identificam a espécie humana”, seguindo o padrão da situação anterior, ela mantém o parâmetro da superficialidade do tema, mesmo diante de um tema complexo e importante para a construção do pensamento crítico. As atividades propostas para essa situação não favorecem a compreensão da língua e da linguagem como elementos constitutivos do ser humano. Diferentemente do que ocorre com as outras situações, esta não propõe a leitura de texto, propõe apenas a explicação do professor sobre a diferença entre língua e linguagem e uma pequena atividade de produção de texto sobre as diferentes formas de linguagem. O que nos surpreende nessa situação, diante disso, é a superficialidade de como foi elaborada essa proposta de aula, negligenciando totalmente o aprofundamento teórico e as perspectivas filosóficas a respeito da temática proposta.

A partir da análise que fizemos do material específico da disciplina de Filosofia, percebemos que muitas falhas e equívocos que verificamos nesse material, também são realidades presentes nos materiais das outras disciplinas, como podemos comprovar com o depoimento dos professores e alunos que entrevistamos. O primeiro ponto a ser destacado é a má distribuição dos temas de acordo com as situações de aprendizagem. No relato que apresentamos a seguir, o aluno, estudante da Segunda Série do Ensino Médio do período matutino, faz justamente essa crítica, enquanto algumas situações de aprendizagem há pouco conteúdo em outras há um excesso, tornando cansativo o desenvolvimento dessas atividades:

Às vezes tem tópicos muito extenso, cerca de 18 páginas do caderno do aluno para apenas um conteúdo, por exemplo, uma conta de matemática. As vezes acaba sendo perda de tempo, não que o conteúdo seja inútil, mas acaba batendo sempre na mesma tecla, entende? (Informação Pessoal).³⁵

³⁵ Entrevista presencial realizada no mês de abril do ano de 2015.

Na perspectiva do aluno entrevistado, citando o exemplo da disciplina de matemática, há uma má distribuição dos conteúdos que é característico no material de todas as disciplinas, conforme analisamos. Há situações de aprendizagens muito extensas e outras, por outro lado, curtas por falta de aprofundamento. No depoimento de uma professora de matemática da instituição analisada, encontramos outro ponto frágil do material que os alunos recebem, que é a falta de contextualização do conteúdo de acordo com a realidade dos alunos: “A apostila do aluno que contém apenas as atividades serve somente de material de apoio, traz atividades muito aquém da realidade e capacidade dos alunos e não é possível utiliza-la na íntegra (Informação Pessoal)³⁶.”

De acordo com o depoimento da professora entrevistada a falta de contextualização à realidade do aluno a impede de seguir rigorosamente esse material oferecido pela secretaria da educação do Estado. Compartilhando dessa ideia e acrescentando a falta de aprofundamento teórico às propostas de aula na apostila de Física, o professor dessa disciplina também afirma que é impossível seguir esse material da forma em que ele foi elaborado para a realidade dos alunos da instituição investigada:

Em relação às apostilas, o conteúdo é muito disperso e é impossível de seguir da forma em que ela foi organizada. No caso de Física, não há aprofundamento dos temas e nem aprofundamento dos cálculos, para falar a verdade, eu quase nem sigo esse material (Informação Pessoal)³⁷.

A partir dos depoimentos apresentados, comprovamos o que afirmamos anteriormente a respeito do material elaborado pela Secretaria de Educação do Estado, carece de aprofundamento teórico, os conteúdos são dispersos nas situações de aprendizagem e são distribuídos de forma desarmoniosa. Diante dessas considerações e análises, compreendemos o porquê que grande parte dos professores é resistente a utiliza-lo de forma integral em suas aulas, conforme apresentamos no depoimento dos dois professores entrevistados. A consequência da não utilização desse material, por incrível que pareça, não sendo uma coisa planejada e sistemática, apenas aleatória de acordo com a perspectiva e interesse do professor, acaba penalizando o aluno com a defasagem na aprendizagem de determinados conteúdos, tendo em vista que deixando de cumprir com o material proposto pela Secretaria de Educação, o professor deixa de tratar certos conteúdos que serão necessários para a continuidade dos estudos dos alunos nas etapas seguintes de sua formação. Em nossa pesquisa, percebemos que por opção ou por falta de organização do tempo, os professores em geral não cumprem com

³⁶ Entrevista realizada via redes sociais no mês de março do ano de 2016.

³⁷ Entrevista realizada via redes sociais no mês de dezembro de 2015.

todas as situações propostas para cada ano letivo. A resistência ao uso do material, levando em consideração o pressuposto ideológico subliminar ao material da secretaria da educação, até poderia servir para a emancipação, mas desde que seja uma resistência acompanhada de uma reflexão e aprofundamento teórico, o que não ocorre com os casos que analisamos, pois, a partir do que observamos, percebemos que se tratam de casos isolados e não institucionais e, acima de tudo, muitas vezes, resistência por comodismo e não por criticidade.

Além desse material oferecido pela Secretaria de Educação do Estado, os professores também recebem livros didáticos do Programa Nacional de Livro Didático- (PNLD)³⁸, do governo federal. Segundo orientação pedagógica, o livro didático deve servir de apoio para o desenvolvimento de algumas atividades do material que os professores recebem do estado. De acordo com os depoimentos de alguns dos entrevistados, o livro didático mais do que apoio, pode servir para preencher a lacuna deixada pelo material da secretaria da educação.

O livro didático é bom, melhor do que a apostila. Na minha aula, para a exposição da parte teórica eu utilizo o livro porque a apostila não me ajuda muito, também utilizo o livro para passar alguns exercícios de aprofundamento por que na apostila é muito superficial (Professor de Física).

Os livros didáticos devem ser mais usados, pois podem dar muito mais prepara aos alunos, o conteúdo é mais aprofundado no que no currículo, eles estão de acordo com o currículo, mas se aprofundam mais (Informação Pessoal)³⁹.

Eu acho, professor, que deveria ter mais o auxílio do livro didático em sala, para se aprofundar mais em certos conteúdo, penso que seria muito proveitoso a aula com ele (Aluno da Segunda Série Ensino Médio período matutino).

A principal justificativa do estado para a implantação do currículo é a unificação da rede estadual de ensino numa prática curricular. Seguindo a lógica de uma prática de formação profissional que leva em consideração os pressupostos de organização curricular que parte da perspectiva de desenvolvimento de competências e habilidades necessárias para a formação do aluno para o ingresso no mercado de trabalho, o currículo do estado de São Paulo está pautado basicamente na organização das disciplinas para o desenvolvimento de determinadas competências e habilidades, priorizando a competência leitora e escritora. Na tentativa de justificar a importância de se implantar um currículo oficial na rede estadual de

³⁸ “O Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) tem como principal objetivo subsidiar o trabalho pedagógico dos professores por meio da distribuição de coleções de livros didáticos aos alunos da educação básica”. (PNLD- Ministério da Educação). portal.mec.gov.br/apresentacao.

³⁹ Professor eventual da disciplina de História. Entrevista realizada via redes sociais no mês de março do ano de 2015.

ensino, o documento oficial de apresentação do currículo na área de Ciências Humanas e suas tecnologias, apresenta os princípios fundamentais do mesmo como elemento constitutivo e fundamental da implantação dessa política curricular:

Um currículo que dá sentido, significado e conteúdo à escola precisa levar em conta os elementos aqui apresentados. Por isso, o currículo da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo tem como princípios centrais: a escola que aprende, o currículo como espaço de cultura, as competências como eixo de aprendizagem; a prioridade da competência de leitura e de escrita; a articulação das competências para aprender; e a contextualização no mundo do trabalho (SÃO PAULO, 2010, p. 10).

Em tese, são objetivos e princípios importantes, fundamentados em teorias pedagógicas emancipatórias para os membros envolvidos no processo educativo. Contudo, nem tudo é flor na política curricular do estado de São Paulo. A fundamentação teórica do currículo oficial do estado é ótima, progressista e emancipatória, como podemos ver na apresentação dos princípios norteadores desse currículo, mas a sua política prática de implantação nas escolas segue a lógica da corrente pedagógica racional-tecnológica na medida em que prioriza a prática quantitativa do ensino e aprendizagem, focando no desenvolvimento de competências e habilidades necessárias para inserir o aluno no mercado de trabalho, a partir de uma política neoliberal que aproxima a atividade pedagógica de uma prática fundamentada no princípio de competitividade do sistema capitalista de produção. Sobre a corrente pedagógica racional-tecnológica, Libâneo escreve:

Essa corrente corresponde à concepção que tem sido designada de neotecnicismo e está associada a uma pedagogia a serviço da formação para o sistema produtivo. Pressupõe a formulação de objetivos e conteúdos, padrões de desempenho, competências e habilidades com base em critérios científicos e técnicos. Diferentemente do cunho acadêmico da pedagogia tradicional, a corrente racional tecnológica busca seu fundamento na racionalidade técnica e instrumental, visando a desenvolver habilidades e destrezas para formar o técnico. Metodologicamente, caracteriza-se pela introdução de técnicas mais refinadas de transmissão de conhecimentos incluindo os computadores, as mídias. Uma derivação dessa concepção é o currículo por competências, na perspectiva economicista, em que a organização curricular resulta de objetivos assentados em habilidades e destrezas a serem dominados pelos alunos no percurso de formação (LIBÂNEO, 2010, p. 30-31).

Visando o desenvolvimento de competências e habilidades específicas voltadas para a formação de mão de obra barata, o currículo do estado de São Paulo, esconde uma prática subliminar de apoio ao modo de produção capitalista, no sentido de classificar e priorizar o elemento quantitativo e não qualitativo da aprendizagem. Isso nós podemos verificar nas

avaliações das instituições de ensino que o estado realiza anualmente através da aplicação do SARESP (Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo), classificando escolas, indivíduos e níveis de aprendizagem a partir de uma política e prática excludente que determina a organização escolar e a prática educacional da sala de aula que se pautam na concorrência e na disputa entre professores/professores, professores/alunos, professores/gestores, alunos/gestores, professores/pais/ e gestores/pais.

3.3 A escola frente às práticas de avaliação

Podemos classificar a avaliação em duas formas: a avaliação interna e a avaliação externa. A avaliação interna é produto das atividades pedagógicas realizadas internamente, trata-se do processo de revisão e direcionamento da atividade pedagógica na sala de aula, mas também da avaliação institucional realizada pelos membros da comunidade escolar visando o planejamento e redirecionamento das atividades da escola como um todo. A avaliação externa, por outro lado, é o processo de avaliação realizado por órgãos políticos governamentais que visam o levantamento de dados para a reavaliação interna da própria escola, mas também das políticas educacionais em vigência. A respeito da importância de se distinguir as formas de avaliações internas e externas da escola, o professor José Carlos Libâneo escreve:

No campo da educação, até há alguns anos, a prática da avaliação era mais conhecida como atividade da escola, isto é, como avaliação da aprendizagem dos alunos na sala de aula. Atualmente, com a acentuação das análises mais globalizantes entre a educação e desenvolvimento econômico, ganha grande peso a avaliação dos sistemas educacionais e do conjunto de escolas. Com a globalização da economia e a acelerada revolução tecnológica, as organizações financeiras internacionais, voltam-se para o planejamento das políticas educacionais dos países a fim de ajustá-las às exigências da produção, do consumo, dos mercados e da competitividade. Por isso, faz-se cada vez mais necessária a distinção entre a avaliação do aproveitamento escolar dos alunos e a avaliação institucional, ou seja, entre a avaliação feita pelos professores e a avaliação da eficácia dos sistemas de ensino e do conjunto de escolas (LIBÂNEO, 2004, p. 237).

Como afirma Libâneo, “o objetivo da escola é o ensino e a aprendizagem dos alunos” (2004, p. 11). As avaliações, tanto internas quanto externas, devem ser instrumentos para avaliar a atividade pedagógica da escola, visando melhorar a aprendizagem dos alunos. Nesse sentido, levando em consideração o aspecto da aprendizagem, é importante que se mantenha uma conexão entre as duas formas de avaliação, ou seja, é interessante que haja uma

proximidade entre a avaliação interna e a avaliação externa, procurando, acima de tudo, centrar os dois processos na relação ensino e aprendizagem. Entretanto, ao atrelar a implantação e a prática do currículo aos resultados dessas avaliações, priorizando uma perspectiva quantitativa e não qualitativa da educação, a Secretaria de Educação do Estado, apenas vem fortalecer uma prática educativa que se baseia no princípio neoliberal, realizando a classificação de instituições e indivíduos, na medida em que prioriza um conceito abstrato de qualidade total que, por sua vez, prioriza apenas os resultados práticos nos processos de avaliações governamentais. A respeito dessa prática neoliberal de educação, Libâneo afirma:

Tem sido bastante difundida a noção de qualidade retirada da concepção neoliberal da economia, a qualidade total. Aplicada ao sistema escolar, a qualidade total tem como objetivo o treinamento de pessoas para serem competentes no que fazem, dentro de uma gestão eficaz de meios, com mecanismos de controle e avaliação dos resultados, visando a atender a imperativos econômicos e técnicos. Entre as medidas decorrentes dessa concepção organizacional destacam-se: a hipervalorização dos resultados da avaliação, a classificação das escolas em função desses resultados para estimular a competição entre elas, a descentralização administrativa e do repasse de recursos conforme o desempenho das escolas na avaliação externa, as parcerias com a iniciativa privada, o repasse das funções do Estado para a comunidade e para as empresas. Em resumo, a qualidade total decorre de uma concepção economicista, empresarial, pragmática (LIBÂNEO, 2004, p. 65-66).

O resultado dessa política estadual se reflete no cotidiano da escola de maneira a criar um clima de competição e rivalidade entre alunos e professores, na medida em que a avaliação perde a sua natureza de orientação para a aprendizagem e passa-se para o nível de seleção e classificação dos “bons” e “maus” alunos. Podemos constatar essa realidade a partir da presença de uma prática subjetiva de avaliação que prioriza o julgamento do aluno pela aparência ou condição social e não pelo seu desempenho acadêmico. Os critérios das avaliações dos professores, muitas vezes, seguem padrões subjetivos de análise que, em sua maioria, estão ligados à posição social dos professores em relação aos alunos. Assim, é possível evidenciar esse tipo de atitude quando observamos, nas reuniões pedagógicas e conselhos de classe, falas do tipo: “Esse aluno é bonzinho, ele faz tudo”; “Mas também, com a família que tem, vai esperar o quê desse aluno”; “Escola não é pra todos”; “Não adianta, essa é a condição social dele, não vai adiante”. Ao entrevistarmos um professor eventual da disciplina de matemática, pedimos a ele que fizesse uma avaliação da aprendizagem dos alunos e como ele identifica esse desenvolvimento: “A gente sabe que os critérios devem ser objetivos, mas na prática a gente sempre leva em consideração a produção do aluno, o que ele

faz, o comportamento, a resolução das atividades da apostila e acaba dando a nota” (Informação Pessoal)⁴⁰.

Os critérios apresentados pelo depoimento apresentado pelo professor, mais do que avaliar a aprendizagem do aluno, leva em consideração apenas a prática reprodutiva de um saber estabelecido, classificando os alunos de acordo com critérios subjetivos, previamente estabelecidos que determinam o que se deve e o que não se deve fazer para ter nota. Ao entrevistar um professor de Arte que está designado como Vice-Diretor, perguntamos se houve mudança em relação à visão que ele tinha da escola como professor e agora como gestor e no meio da resposta ele apresentou uma situação que pode servir de exemplo para a análise que estamos realizando sobre o caráter classificatório do processo de avaliação interna da instituição que estamos investigando.

Só em relação à questão pessoal, porque tem professor que fala muito, fala que faz assim, ou assim, mas no fundo é tudo mentira. Talvez ache que está fazendo o certo, mas na verdade, o que ele faz não contribui para mudar o funcionamento do todo da escola. Por exemplo, entrei numa sala outro dia pra dar uma bronca nuns alunos. Eu tive vergonha de entrar, acabei não entrando, a professora estava sentada lendo um livro e os alunos todos estavam mexendo no celular. Eu entrei na sala e ela não viu, ela estava lendo superconcentrada. Os alunos ficaram olhando pra mim, eu saí e falei que depois voltava. Eu não podia dar bronca neles por uma questão de problema dela sendo que ela nem aula estava dando. Com que cara que eu ia falar? É uma professora que cobra...chega nas reuniões e fala...’oh você tem que ir lá...esses alunos não prestam, tem que tomar uma advertência, tem que tomar uma suspensão’. Essa mesma professora, outro dia veio o pai de um aluno porque queria saber o que o seu filho fez, foi lá fazer o seu papel. Eu fui na frente e falei que aquele senhor era o pai do aluno tal, surpreendentemente ela disse: ‘nossa agora você já sabe porque que o aluno é assim, olha o pai todo sujo, a calça caindo que coisa horrorosa’. Olha a visão que ela tem? O pai estava lá preocupado. O filho dele é bom aluno (Informação Pessoal)⁴¹

Os fatos narrados nesse trecho da entrevista com o vice-diretor revelam a realidade do discurso classista na escola, o professor, teoricamente, pertencente a uma classe social privilegiada, sente-se no direito de julgar e classificar as pessoas pela aparência e, pior, pela situação social do aluno. Em sua grande maioria, os alunos do colégio “Leitão” são provenientes das camadas inferiores da sociedade, dependentes dos programas sociais do governo, como o Bolsa Família. Os pais, quando trabalham, não possuindo escolaridade exigida pelo mercado de trabalho, muitas vezes, sujeitam-se a receber diárias ou salários que não condizem com a realidade do trabalho que exercem. O professor, pertencente à classe de funcionário público, para a realidade do município, pertence a uma classe privilegiada. Em

⁴⁰ Entrevista presencial realizada no mês de setembro do ano de 2014.

⁴¹ Entrevista presencial realizada no mês de agosto do ano de 2015.

grande parte, possui uma qualidade de vida diferente dos alunos, na medida em que possui uma casa própria com boa localização, um carro bom para se locomover, além de ter acesso a bens culturais, como cinema, teatro e viagens, que, em grande parte, os alunos são privados. Na situação narrada pelo vice-diretor, podemos verificar o conflito de classes⁴², quando a referida professora julga o caráter do pai e de seu filho pelas vestes que o mesmo estava usando, provavelmente o pai acabara de sair do trabalho para resolver alguma situação pendente de seu filho na escola e a professora, bem vestida, com um trabalho privilegiado que não se suja, julga-o pela sua aparência, a posição de trabalhador é ideologicamente colocada pela professora como uma posição de inferioridade em relação ao trabalho docente. E essa prática é corrente no cotidiano da escola e interfere diretamente na elaboração dos critérios da avaliação interna. Seguindo a lógica capitalista da reprodução do saber, o critério base para a avaliação de grande parte dos professores da comunidade investigada, como podemos comprovar a partir do depoimento do professor de matemática entrevistado, não é a produção do saber, mas simplesmente o “fazer”- reprodução de atividades em sala, ou o comportamento do aluno que, em tese, é julgado como bom na medida em que é “bonzinho”, ou seja, na medida em que é bem nascido. Essa situação pode ser comprovada a partir do depoimento dos alunos, como podemos verificar na fala desse aluno da terceira série do Ensino Médio do período noturno:

Eu sempre faço toda a lição, as vezes eu fico com nota boa, mas as vezes não. Tem professor que considera o que a gente faz, agora tem professor que a gente não sabe como que ele dá a nota, mesmo a gente fazendo toda a lição a gente fica com nota baixa (Informação Pessoal)⁴³.

Seguindo esse padrão de critério subjetivo de avaliação, a análise documental no que se refere à avaliação interna na comunidade investigada, permitiu-nos encontrar algumas contradições. Seguindo o padrão teórico da política governamental que estabelece quatro níveis de avaliação de desempenho dos alunos⁴⁴, nos relatórios de desempenho das salas,

⁴² No livro *Escola, classe e luta de classe*, Georges Snyders trata da escola a partir da perspectiva da sociedade capitalista. Segundo sua análise, por pertencer a uma sociedade capitalista, é inevitável que a escola seja reprodutora do modelo de relação social estabelecido por esse modo de produção. Nesse sentido, é evidente que a prática escolar, a partir do princípio do modo de produção capitalista, traga em seus pressupostos de relação, a ideologia da divisão de classe. E, nesse sentido, a divisão de classes é apresentada pelo autor como causa da segregação: “Na nossa sociedade, os troços diferenciados da carreira escolar são a projeção, no plano escolar da divisão da sociedade em classe. A burguesia nega a existência dos troços como instrumento da segregação, da mesma maneira que sempre negou a existência de classe e da luta de classes” (SNYDERS, 1981, p. 99).

⁴³ Entrevista presencial realizada no mês de setembro do ano de 2014.

⁴⁴ Abaixo do Básico, alunos que não atingiram o mínimo das competências necessárias para aquele nível da educação; Básico, alunos que atingiram apenas as competências básicas para aquele nível de ensino; Adequado, além das competências básicas, nesse nível, os alunos são capazes de avançar por conta própria e de resolver

podemos encontrar vários alunos com notas 9,0 ou 10,0 que, teoricamente, estariam no nível avançado, mas que na realidade deveriam estar no nível básico. Ou ainda podemos encontrar vários alunos com notas 5,0 ou 6,0 que representam o nível básico, mas que poderiam estar no nível adequado ou até mesmo no nível avançado. Nesse sentido, encontramos alunos promovidos no nível básico, mas que poderiam estar no nível adequado; outros como adequados, mas que deveriam estar no básico; por fim, alunos no nível de proficiência básico, mas que no fundo encontram-se abaixo do básico, tudo isso sem abandonar a prática ideológica de divisão de classes, julgando e classificando os alunos não pelos seus resultados acadêmicos, mas pela sua aparência ou pela sua condição social.

Seguindo os parâmetros estabelecidos pela Secretaria de Educação do Estado, o processo de avaliação interna da escola segue o pressuposto de, conforme a expressão de Perrenoud, uma hierarquia de excelência⁴⁵, estabelecendo, antecipadamente critérios e parâmetros para julgar e avaliar os alunos, ignorando o processo e priorizando apenas o produto. O problema dessas hierarquias é que elas tendem para a parcialidade e, por outro lado, para ter um processo avaliativo que realmente satisfaça as necessidades da relação ensino-aprendizagem numa relação ampla, como Perrenoud em seus estudos afirma, é necessário ter uma perspectiva global e não parcial no que se refere aos critérios da avaliação. Diz o autor: “Nem todas as hierarquias de excelência criadas no âmbito do sistema de ensino são indicadores de êxito ou de fracasso escolares” (PERRENOUD, 1999, p. 35). A partir dessa citação compreendemos as inconsistências e contradições que encontramos na prática da avaliação interna da instituição investigada, a partir daquilo que observamos nos documentos oficiais⁴⁶ e que apresentamos acima, o êxito e o fracasso escolar de acordo com a avaliação interna e a partir dos critérios estabelecidos para essa avaliação, de fato, não representam o grau de aprendizagem do aluno avaliado.

Essa prática subjetiva e classista de avaliar é reflexo das avaliações externas da instituição analisada. Abaixo apresentamos os dados referentes a duas avaliações externas, a primeira, a Prova Brasil, avaliação aplicada pelo governo federal com o objetivo de avaliar os níveis de proficiência em matemática e português dos alunos do Ensino Fundamental, a

problemas mais complexos; e, por fim, Avançado, alunos capazes de resolver exercícios muito complexos, de articular conteúdos e temáticas, etc...

⁴⁵ As hierarquias de excelência são critérios previamente estabelecidos que devem determinar o olhar do avaliador. Elas servem de parâmetro para julgar e classificar o êxito ou fracasso escolar. O problema dessas hierarquias é que elas, antecipando o olhar do avaliador, ignora o processo, prendendo-se apenas no produto.

⁴⁶ Especificamente os diários dos professores e a ficha pessoal do aluno que é preenchida pelo conselheiro da sala, baseado na obrigação legal determinada pela Deliberação 11/96.

segunda, por outro lado, a avaliação realizada pelo governo do estado através da aplicação da prova do Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (Saresp).

Tabela 09- Resultados da Prova Brasil da escola investigada

ANO	PORTUGUÊS	MATEMÁTICA
2011	253,62	248,26
2013	236,84	246,18

Os números são críticos, mas a situação se torna mais crítica quando olhamos os níveis de proficiência em português e matemática. O sistema de avaliação da Prova Brasil, além dessa nota, estabelece a porcentagem dos alunos em oito níveis de aprendizagem nas duas disciplinas avaliadas, sendo o nível um o mais baixo, e o oito o mais alto.

Tabela 10- Prova Brasil: níveis de proficiência em Língua Portuguesa

Abaixo dos níveis	Nível 1	Nível 2	Nível 3	Nível 4	Nível 5	Nível 6	Nível 7	Nível 8
27,34%	14,84%	18,75%	17%	11,13%	3,91%	5,27%	1,76%	0%

Tabela 11- Prova Brasil: níveis de proficiência em Matemática

Abaixo dos níveis	Nível 1	Nível 2	Nível 3	Nível 4	Nível 5	Nível 6	Nível 7	Nível 8
22,07%	15,24%	12,3%	18,56%	16,8%	11,33%	1,95%	1,76%	0%

A Prova Brasil é um instrumento de avaliação do Ensino Fundamental realizado pelo governo federal. Os dados da Prova Brasil servem de base para a avaliação das escolas de Ensino Fundamental por parte do Ministério da Educação, avaliando e reavaliando as políticas públicas federais de fomento à universalização da educação básica no país. Em contrapartida, o governo do estado também possui um sistema de avaliação das escolas públicas estaduais. O Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo (Idesp) é um tipo de

indicador que busca avaliar as escolas estaduais paulistas em cada ciclo, a partir do estabelecimento de metas para as instituições que servem como parâmetro de classificação das escolas, dos professores e, principalmente, dos alunos. Em geral, podemos dizer, que a avaliação do estado, além de proporcionar a análise do desempenho e desenvolvimento das escolas em relação às políticas educacionais do estado, que, em tese, estão ligadas diretamente à implantação do currículo oficial do estado, também possui o caráter classificatório das escolas, além de transformar a aprendizagem num produto neoliberal que parte da ideia de incentivos financeiros para a implementação desse currículo, a partir de estabelecimento de metas que levam em consideração a proficiência em Português e Matemática e os índices de aprovação e evasão escolar de cada escola. Abaixo apresentamos o Idesp dos últimos anos da escola que estamos analisando⁴⁷:

Tabela 12- IDESP do Ensino Fundamental

ANO	2010	2011	2012	2013	2014
PORTUGUÊS	3,0357	3,2773	3,3900	3,1033	3,8783
MATEMÁTICA	2,0840	2,9380	2,9380	3,046	3,2733
IND. DES.	2,56	3,11	3,16	3,07	3,58
IND. FLUXO	0,9848	0,9565	0,9957	0,9913	1,0000
IDESP	2,52	2,97	3,15	3,04	3,58

Tabela 13- IDESP do Ensino Médio

ANO	2010	2011	2012	2013	2014
PORTUGUÊS	3,9397	3,0347	3,3597	2,9973	2,1367
MATEMÁTICA	2,1207	2,4597	1,7187	1,5687	1,1537
IND. DES.	3,03	2,75	2,54	2,28	1,65
IND. FLUXO	0,8607	0,7757	0,8076	0,9396	0,9682
IDESP	2,61	2,13	2,05	2,14	1,60

Os números revelam algumas curiosidades. Levando em consideração apenas o Índice de Desempenho, podemos concluir que o resultado do desempenho dos alunos na avaliação do Saresp referente ao Ensino Fundamental é coerente com os resultados da Prova Brasil. Dessa forma, os alunos estão praticamente no mesmo nível de desempenho nas duas

⁴⁷ Dados coletados no site da Secretaria da educação referente à avaliação do Saresp, idesp.edunet.sp.gov.br.

avaliações. Por outro lado, o Índice de Desempenho apresentado pelo Ensino Médio, comparado ao Índice de Desempenho do Ensino Fundamental, é menor, o que nos leva a concluir que o desempenho dos alunos no Ensino Fundamental implica no baixo rendimento que eles têm no Ensino Médio. E, nesse sentido, quando escutamos professores do Ensino Médio dizendo coisas do tipo, “Esses alunos não sabem ler, escrever”, “Não sei como chegaram até aqui”, revela uma contradição, tendo em vista que o desempenho dos alunos nesse nível está atrelado ao desempenho que eles tiveram no nível anterior. Em outras palavras, o baixo desempenho dos alunos do Ensino Médio é produto da própria escola. Essa situação revela a realidade do contraste entre o tempo de aprendizagem dos alunos e o tempo da aprendizagem estabelecido pela instituição.

Comparando os números da escola investigada com os números do município, da diretoria de ensino e do estado, podemos perceber que o desempenho dos alunos, em geral, não está muito diferente da realidade da grande maioria das escolas públicas estaduais do estado de São Paulo. É a conclusão que podemos tirar a partir da análise dos seguintes números⁴⁸:

Tabela 14: Ensino Fundamental: dados comparativos

ANO	2010	2011	2012	2013	2014
DIRETORIA	2,73	2,74	2,66	2,7	2,95
MUNICÍPIO	2,78	2,74	2,67	2,31	3,01
ESTADO	2,52	2,57	2,50	2,50	2,62

Tabela 15: Ensino Médio: dados comparativos

ANO	2010	2011	2012	2013	2014
DIRETORIA	2,04	1,90	2,01	2,7	2,01
MUNICÍPIO	2,22	1,85	1,79	1,77	1,97
ESTADO	1,81	1,78	1,91	1,83	1,93

A partir da análise desses números podemos perceber que a realidade da escola que estamos investigando não é muito diferente da realidade das outras escolas do município, da maioria das escolas da Diretoria de Ensino, e, muito menos, da maioria das escolas estaduais do estado. Semelhante ao que ocorre na escola analisada, nos níveis da Diretoria, Município e Estado o desempenho dos alunos do Ensino Fundamental é melhor do que o desempenho dos alunos do Ensino Médio. A explicação para isso, tendo em vista a política de metas que leva

⁴⁸ idesp.edunet.sp.gov.br

em consideração, além do desempenho acadêmico, também o problema da evasão e retenção nas escolas, esteja no fato de que há menos evasão e retenção no Ensino Fundamental do que no Ensino Médio, haja vista que no Ensino Fundamental predomina a política da progressão continuada enquanto no Ensino Médio predomina a prática serial, essa é uma hipótese quando se olha os números superficialmente, todavia, ao adentrarmos no universo do cotidiano escolar, percebemos que a evasão e a retenção é uma realidade tanto do Ensino Fundamental quanto do Ensino Médio, como veremos adiante quando analisaremos os dados sobre o fluxo escolar da comunidade investigada.

Os dados das avaliações internas e externas nos levam a duas interpretações que se relacionam com a prática educacional presente no cotidiano escolar da comunidade investigada. A primeira refere-se à prática classista e classificatória das práticas avaliativas. Observamos que tanto nas avaliações internas quanto externas o objetivo maior é a classificação, ou seja, é fortalecer a estrutura capitalista de divisão de classes na medida em que os resultados finais são usados para comparar indivíduos e séries, como no caso da avaliação interna, ou para comparar instituições e profissionais como no caso da avaliação externa. A segunda, por outro lado, é que a internalização de uma prática avaliativa que se pautar no princípio classista e de uma política educacional centrada no princípio neoliberal, geram uma prática educacional burocrática. E essa prática burocrática da escola, torna a vida cotidiana da escola mais pesada tanto para alunos quanto para professores. E nesse sentido, na medida em que a escola tem que se adaptar a uma política neoliberal que se baseia em resultados maquiados para avaliar e redirecionar as suas próprias práticas, as pessoas acabam perdendo o sentido do humano e da perspectiva da mudança, encarnando a forma burocrática como a única forma possível de se organizar uma escola. A esse respeito, Thurler escreve:

Além disso, a lógica burocrática é fortemente interiorizada pelos atores; ela influencia a maneira pela qual eles percebem seu papel e seu estatuto, sua zona de autonomia, a divisão de trabalho, as relações de poder, a gestão dos processos da mudança, os mecanismos de controle. Na maioria dos casos, esse modo de organização foi de tal maneira absorvido que a mais forte tendência consiste em confundi-la com a escola: os atores não imaginam funcionar de outro modo, não percebem que a organização do trabalho existente é resultado de uma construção social, com sua parte arbitrário. Apesar de toda a reflexão, admitindo que uma outra organização fosse possível, abstratamente, estão certos de que seriam incapazes de funcionar de outro modo, ou pensam que isso acarretaria consequências graves para a qualidade do ensino (THURLER, 2001, p. 28).

Com essa prática burocrática que torna a escola um ambiente desagradável, entramos na outra realidade revelada pelos números da avaliação externa, o problema da evasão e

retenção escolar. A partir da análise dos números e relacionando com o cotidiano escolar, procuramos a seguir, entender e compreender a triste presença da evasão e da retenção no interior da comunidade investigada, buscando relacionar essa prática excludente com a prática e imposição de uma política educacional neoliberal que prioriza, em sua essência, um conceito abstrato de qualidade total.

3.4- Evasão e retenção escolar no interior da comunidade investigada

Quanto à segunda perspectiva da análise dos números, podemos perceber que a evasão e a retenção, infelizmente, ainda é uma realidade, como podemos perceber com os dados do Índice de Fluxo. Partindo de uma escala de 0,0 a 1,0, onde 0,0 indica o máximo de retenção ou evasão e 1,0 a ausência de retenção e evasão, podemos perceber que a escola apresenta índices de retenção ou evasão, e estes índices são maiores no Ensino Médio do que no Ensino Fundamental. Olhando os números superficialmente podemos dizer que essa diferença se explica pelo fato de que no Ensino Fundamental prevalece a política da progressão continuada, podendo reter os alunos, por desempenho, apenas no final de ciclo, e no Ensino Médio, por outro lado, trata-se da prática serial, podendo reter os alunos em todas as séries. Todavia, a partir da análise de alguns dados internos da instituição analisada, podemos encontrar a presença da evasão escolar tanto no Ensino Fundamental quanto no Ensino Médio. No primeiro nível de análise, encontramos casos de abandono, retenção por frequência insuficiente e, no final do ciclo, retenção por rendimento insuficiente. No segundo, por outro lado, a situação é um pouco mais grave, tendo em vista que, além de abandono, retenção por frequência insuficiente, também encontramos um grande número de alunos retidos por baixo desempenho em todas as séries desse nível. Para auxiliar a nossa análise sobre essa questão, apresentamos abaixo alguns números relativos à retenção e evasão escolar, colhidos nos documentos internos da própria instituição, assim, podemos contrastar com os números oficiais da Secretaria da Educação que apresentamos acima.

Tabela 16: Retenção e evasão no Ensino Fundamental

ANO	2011	2012	2013	2014
MATRÍCULA	298	296	270	233
TRANSFERIDOS	41	61	42	25
EVADIDOS	1	0	0	0
RETIDOS	11	1	0	0
APROVADOS	245	234	228	208

Os números apresentados revelam algumas curiosidades que, por sua vez, revelam práticas do cotidiano escolar. Uma dessas curiosidades é o número de 11 retidos no ano de 2011. Quando desmembramos esse número por série, temos 1 aluno retido na quinta série, 3 na sexta e sétima séries e 4 na oitava série. Tendo em vista que no Ensino Fundamental prevalece a política de progressão continuada, podemos concluir que os alunos retidos na quinta, sexta e sétima séries foram retidos por frequência insuficiente, por outro lado, os quatro alunos retidos na oitava série, foram retidos além de frequência insuficiente, também por desempenho insuficiente. Outra curiosidade revelada pelos números é a ausência de alunos retidos e evadidos nos anos seguintes. Em 2012, consta apenas um aluno retido na oitava série e nos anos de 2013 e 2014 não há alunos retidos e nem evadidos nesse nível de ensino na escola investigada.

Tabela 17- Evasão e retenção no Ensino Médio

ANO	2011	2012	2013	2014
MATRÍCULAS	915	704	574	728
TRANSFERIDOS	170	117	125	170
EVADIDOS	48	10	2	0
RETIDOS	121	109	24	18
APROVADOS	579	468	423	548

No Ensino Médio os números são mais críticos. O que nos chama a atenção é a quantidade de alunos retidos, evadidos e transferidos. Na primeira situação, nos dois primeiros anos, os números são assustadores, somando os números dos dois anos, chegamos a

um montante de 230 alunos. E o interessante é que essa quantidade de retidos não se reflete no número de vagas no ano seguinte, ao contrário, tivemos uma grande redução de matrículas nos anos de 2012 e 2013, o que nos leva a concluir que muitos dos alunos retidos não voltaram para a escola. Em relação aos casos de evasão, somando os quatro anos, temos um número de 60 alunos, sendo que no primeiro ano de nossa análise temos um número de 48. Somando retenções e evasões, os números são assustadores o que nos leva a afirmar que a escola investigada, em sua prática educacional, desenvolve um modelo de produção educacional excludente, excluindo os que já estão excluídos, ou seja, excluindo os pobres da possibilidade de aprender e, portanto, de poder melhorar a sua perspectiva de vida.

Deixamos a análise dos transferidos por último de forma proposital. Notamos que os números de transferências tanto no Ensino Fundamental quanto no Ensino Médio são exorbitantes, o que nos levou a fazer uma análise específica desses números. Inicialmente podemos concluir que realmente há uma grande rotatividade de alunos entre as escolas da cidade e alunos transferidos para escolas de outras cidades do estado e para fora do estado. No entanto, este não é o principal motivo pela exorbitância dos números. Instigada pela política de bonificação implantada pelo estado, a escola toma algumas atitudes para o combate da retenção e evasão. Algumas dessas atitudes, visando, de fato, a recuperação do aluno, como, por exemplo, aulas de reforço, atividades de compensação de ausência, proposta de recuperação de conteúdo. Por outro lado, algumas atitudes servem apenas para maquiar os números e fazer com que a escola atinja as metas estabelecidas pela secretaria de educação do estado, como, por exemplo, transferir compulsoriamente alunos com problemas de frequência ou de rendimento, com a justificativa de garantir a vaga para o mesmo no ano seguinte. Nesse sentido, para evitar um número maior de retidos na escola, prefere-se transferir alunos com problemas de desempenho ou de frequência para que ele não apareça nos índices oficiais de retenção e evasão da escola. Dessa forma, podemos encontrar alunos que no ano anterior estavam cursando, por exemplo, a primeira série, e no ano seguinte aparecem matriculados na mesma série. Constatamos essa situação ao ouvirmos o depoimento de um desses alunos que no ano de 2014, cursava a Segunda Série do Ensino Médio no período da manhã e no ano seguinte estava matriculado na mesma série no período noturno:

No ano passado eu faltava muito, chegava atrasado, as vezes porque eu queria mesmo, mas as vezes porque eu perdia o ônibus. Quando chegou no terceiro bimestre me chamaram na direção para falar que eu já tinha estourado de falta e nota e para assinar a minha transferência e garantir a vaga nesse ano (Informação Pessoal)⁴⁹.

Os números são exorbitantes e assustadores, mas encontramos diariamente opiniões de professores relacionando a precariedade do ensino da escola com o problema da retenção escolar. Para estes, em conversas informais ou em participações nas reuniões pedagógicas, reter é a melhor solução para desenvolver a motivação e o desejo de aprender nos alunos. Além disso, mesmo diante desses números, ao entrevistarmos um professor de matemática e indagarmos sobre os pontos positivos e negativos da escola, em sua resposta, ele apresenta um exemplo de prática comum entre os professores que, em suas avaliações, levando em consideração a política de bonificação de resultados implantada pelo estado, costumam maquiagem os resultados objetivos.

Se eu mantiver um índice de retenção em minha disciplina em 20%, eu sou questionado, entendeu? E às vezes, você supera essas metas de 80%/90% de aprovação, mas ela é toda maquiada. A questão da avaliação, por exemplo, apesar de ser um tema complicado, mas a avaliação no quesito de nota, você não pode usar ela como ela é, porque assim você não cumpre a meta da escola, você acaba sendo punido por isso, a sua liberdade seria nesse sentido. Esquecer a promoção automática, o aluno ser promovido por mérito. (Professor de Matemática).

A resposta apresentada pelo professor remete-nos a duas situações contraditórias. A primeira é a constatação de que, de fato, como afirma Maria Helena de Souza Patto (2013)⁵⁰, o fracasso escolar é um produto da própria escola. E aqui, podemos dizer, em dois sentidos. No sentido de excluir quando não oferece um ensino de qualidade ao aluno e, por outro lado, no sentido de, nos processos de avaliação e julgamento de capacidade, prender-se a critérios subjetivos que desconsideram a vida dos alunos e a própria condição da instituição em oferecer uma educação de qualidade. Por outro lado, a falta de compreensão de uma política pública que foi elaborada para incluir e não excluir, a progressão continuada, transformou-se em aprovação automática devido a falta de compreensão e organização da escola em praticá-la. A fala do professor é um exemplo de como políticas públicas de inclusão se tornam prática de exclusão. A progressão continuada, como proposta de combate à evasão e retenção escolar é apropriada por uma política educacional neoliberal que não está preocupada com as pessoas

⁴⁹ Entrevista Presencial realizada em agosto de 2015.

⁵⁰ PATTO, Maria Helena de Souza. **A produção do fracasso escolar**: histórias de submissão e rebeldia. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2013.

envolvidas no processo, preocupando-se apenas com os índices e dados que facilmente podem ser manipulados, mas que servem de justificativa para a persistência de tais políticas.

A produção do fracasso escolar pode ser encarada como mais uma ação da sociedade capitalista e neoliberal de, segundo a expressão de Bauman, produzir refugo. A produção de refugo é uma prática dessa sociedade que parte do pressuposto de classificar e selecionar as pessoas segundo a utilidade que elas possam ter para a manutenção da ordem neoliberal. A instauração da insegurança, estabelece o medo de que aqueles que hoje ocupam lugar de destaque podem amanhã estar na situação de refugo, excluído. Esse é o mecanismo que a sociedade neoliberal utiliza para se manter e se perpetuar. Nas palavras de Bauman:

A produção de “refugo humano”, ou, mais propriamente, de seres humanos refugados (os “excessivos e redundantes, ou seja, os que não puderam ou não quiseram ser reconhecidos ou obter permissão para ficar), é um produto inevitável da modernização, e um acompanhante inseparável da modernidade. É um inescapável efeito colateral da construção da ordem (cada ordem define algumas parcelas da população como deslocadas, inaptas ou indesejáveis) e do progresso econômico (que não pode ocorrer sem degradar e desvalorizar os modos anteriormente efetivos de ganhar a vida e que, portanto, não consegue senão privar seus praticantes dos meios de subsistência) (BAUMAN, 2005, p. 12).

Com base nos dados e análises que realizamos acerca dos números de retenção e evasão da unidade escolar que estamos investigando, tentar entender as causas da evasão e retenção nas escolas ainda se apresenta como uma incógnita. Podemos apenas elencar algumas possibilidades de interpretação que nos remetem para a hipótese central de nossa interpretação, que é o problema da incompatibilidade entre o tempo e o espaço da instituição com o tempo e o espaço dos atores. Para justificar essa nossa posição, apresentamos abaixo uma parte da entrevista que realizamos com um aluno que desistiu de estudar por três anos e agora está cursando o supletivo. Perguntado sobre os motivos de sua desistência, ele justificou da seguinte forma:

Falam que as escolas públicas são ruins, na minha opinião é ao contrário disso. Eu acho que são boas, mas que precisa de haver melhorias, pros alunos e tal. (...) repeti três anos aqui na oitava, antes de ir pra lá, eu faltava muito, professor, faltava muito, às vezes quando eu ia, aí já encontrava com os amigos e já não queria ir pra escola, aí já voltava pra casa, trocava de roupa, e ia pra outro lugar, jogar bola, soltar pipa, andar de bicicleta, jogar videogame, me sentia atraído por outras coisas, amigo, o que ia fazer o que não ia....(Informação Pessoal)⁵¹.

A resposta dada pelo aluno revela dois pontos de análises. Antes de ingressar no Ensino Médio, ele já havia sido retido três vezes na oitava série. Aqui notamos um exemplo de produção de fracasso escolar. Sendo retido três vezes, e com uma prática pouco atrativa, a escola foi ficando em segundo plano. Tudo era mais importante, jogar bola, soltar pipa, andar com os amigos. Quando chegou ao Ensino Médio, a escola continuou em segundo plano, qualquer coisa poderia servir de pretexto para não ir à escola. O resultado disso, ele foi excluído duplamente, na escola, quando esta colaborou para produção de seu fracasso escolar e, na vida, quando deixando de ir à escola, acabou se envolvendo, como ele mesmo diz, “com o que não presta”. Acabou pagando um alto preço devido a essa dupla exclusão, envolveu-se com droga e com o tráfico e retardou a sua vida escolar, hoje correndo atrás do prejuízo.

Para fortalecer a ideia de que a escola é pouco atrativa, apresentamos a opinião do professor eventual da disciplina de matemática que, indagado sobre os pontos positivos e negativos da escola, respondeu:

(...) o ponto negativo é que a escola é pouco atrativa para o aluno. Ela é muito barulhenta, desmotivadora e nem todos se adequam aos sistema de ensino que ela propõe. É importante, mas acho que ela tem que melhorar um pouco nesse quesito, acho que deveria rever o modelo de ensino, não mais promoção automática, e tem outros fatores também, quantidade de alunos em sala de aula, a qualidade de professores, qualidade do prédio físico da escola também influencia, acho que são um monte de fatores em si em que a escola poderia melhorar.(professor de Matemática).

A opinião do professor veio apenas fortalecer a ideia de que, de fato, a escola não é atrativa aos alunos. Alguns fatores foram elencados como determinantes nessa conclusão do professor, o barulho, a superlotação das salas, a progressão automática. Talvez não sejam os mesmos motivos dos alunos, mas o importante é mostrar a consciência de um docente de que alguma coisa deve ser feito para tornar a escola um ambiente mais agradável. Segundo ele,

⁵¹ Entrevista Presencial realizada em agosto de 2015.

esse processo passa em rever o sistema de ensino, diminuir o número de alunos por sala, melhorar a qualidade física do prédio.

Nos depoimentos apresentados podemos perceber elementos que nos indicam que a escola, de fato, não é atrativa para os alunos, é uma escola burocrática que não está em conexão com a vida concreta dos atores envolvidos no processo de formação, e essa pode ser a principal causa para a evasão e, até mesmo, para a retenção. A produção de conhecimento, deve partir da experiência particular dos membros envolvidos no processo de produção, mas o que percebemos, a partir da análise da escola investigada, é que, na maioria das vezes, a burocracia das políticas públicas e a prática disciplinar, acabam engessando a criatividade das pessoas e impedindo o desenvolvimento pleno do humano no interior da escola. É nesse ponto que se revela a exclusão, a classificação e a segregação na prática da avaliação externa, haja vista que os resultados dessas avaliações são usados como instrumentos de uma política educacional neoliberal, que prioriza a burocracia. E, nesse sentido, o sistema burocrático das escolas é o principal elemento que nos leva para o cerne do problema que levantamos acima de que a avaliação, tanto interna como externa, podem se transformar em elementos de exclusão, fortalecendo e apregoando uma organização escolar estritamente burocrática que coloca como prioridade apenas os dados e índices, baseando-se num conceito abstrato de qualidade total. Nesse sentido, buscando nos adentrar no cotidiano da escola apresentamos abaixo alguns elementos da organização da escola analisada que nos possibilita afirmar que a escola é o lugar da regulação, mas também pode ser o lugar da emancipação, tudo depende de como encaramos o processo de organização e das perspectivas da diversidade de saberes e práticas existentes no contexto institucional.

3.5 A organização burocrática como pressuposto da perspectiva de uma razão indolente

A escola não é uma ilha. Ela não está totalmente isenta das políticas públicas, nesse sentido, a sua autonomia é relativa (LIBÂNEO, 2004, p. 15-16). E estando presa de alguma forma às políticas de Estado, de alguma maneira, ela também faz parte de uma prática de legislação que tem os seus pressupostos teóricos e fundamentos práticos no projeto da modernidade. Segundo Boaventura de Souza Santos, no livro *A crítica da Razão indolente: contra o desperdício da experiência*⁵², o projeto da modernidade “emergiu como um ambicioso e revolucionário paradigma sócio- cultural assente numa tensão dinâmica entre

⁵² SANTOS, Boaventura de Souza Santos. **A crítica da Razão indolente: contra o desperdício da experiência**. São Paulo: Cortez, 2011.

regulação social e emancipação social” (SANTOS, 2011, p. 16). Em tese, podemos dizer, que, segundo o autor em questão, esse projeto moderno estava centrado numa revolução tríade que levava em consideração a fundamentação e solidificação de um Estado (Hobbes); a solidificação de uma economia de mercado (Locke); e, por fim, a emancipação individual e social (Rousseau). É um projeto ambicioso, amplo, mas que, na interpretação de Boaventura, fracassou na medida em que houve um desequilíbrio do tripé da modernidade (Estado, mercado e comunidade), o mercado se impondo em relação ao Estado e a comunidade sendo negligenciada por essa proposta revolucionária.

Esse projeto de modernidade, segundo Boaventura, estava centrado na distinção de duas formas de conhecimento: o conhecimento- regulação e o conhecimento- emancipação. As duas formas de conhecimento partem de um ponto A denominado de ignorância para um ponto B denominado de conhecimento. O ponto A do conhecimento regulação é o caos e o ponto B, por sua vez, a ordem. Por outro lado, o ponto A do conhecimento emancipação é o colonialismo e o ponto B é a solidariedade.

O conhecimento regulação, que absorveu o conhecimento emancipação, considera o outro apenas um objeto, no conhecimento emancipação, por sua vez, propõe-se a levar o outro da condição de objeto para a condição de sujeito. A própria noção de outro, na perspectiva do conhecimento regulação, parte do pressuposto de que o outro é incapaz de reconhecimento, ou seja, o outro é incapaz de ser, é o não sujeito. Podemos dizer que essa é a contradição da modernidade, ou seja, a coisificação do sujeito em detrimento de sua emancipação. A emancipação foi absorvida pela regulação num processo de hiper cientificização da emancipação combinada com a hiper mercadorização da regulação.

A absorção da emancipação pela regulação-fruto da hipercientificização da emancipação combinada com a hipermercadorização da regulação-neutralizou eficazmente os receios outrora associados à perspectiva de uma transformação social profunda e de futuros alternativos. Todavia, produziu ao mesmo tempo uma nova sensação de insegurança, motivada pelo receio de desenvolvimentos incontroláveis, que pudessem ocorrer aqui e agora, precisamente como resultado da contingência e da convencionalidade generalizadas de práticas sociais sectoriais. A própria regulação desacreditou-se ideologicamente enquanto pilar da modernidade, devido às suas contradições internas. Por outras palavras, a contingência global e a convencionalidade minaram a regulação sem promover a emancipação: enquanto a regulação se torna impossível, a emancipação torna-se impensável (SANTOS, 2011, p. 57).

Essa crise do paradigma da modernidade nos coloca numa posição de transição para um novo paradigma, o paradigma de um conhecimento prudente para uma vida decente. Um

paradigma não só de conhecimento, mas também um paradigma que pressupõe o social, as relações intersubjetivas. Essa nova perspectiva paradigmática não se resume em transformar a regulação em emancipação, pois, em tese, “vivemos em sociedades com uma dupla crise: crise de regulação e crise de emancipação” (SANTOS, 2007, p. 18). O processo de construção desse novo paradigma passa necessariamente por dois pontos teóricos da própria modernidade, mas que foram negligenciados pela racionalidade instrumental⁵³ que prioriza a regulação e não a emancipação: o princípio da comunidade e a racionalidade estético-expressiva. O caminho, portanto, para pendermos para a emancipação como passo inicial para a elaboração de um novo paradigma passa pelo princípio da comunidade e pela racionalidade estético-expressiva. A esse respeito, Boaventura afirma:

O princípio da comunidade e a racionalidade estético-expressiva são, assim, as representações mais inacabadas da modernidade ocidental. Por esta razão, deve dar-se prioridade à análise de suas potencialidades epistemológicas para restabelecer as energias emancipatórias que a modernidade deixou transformar em hubris regulatória (SANTOS, 2011, p. 78).

Diante do exposto, podemos dizer que a ciência e todo conhecimento produzido na modernidade baseiam-se na dicotomia caos/ordem- sujeito/objeto, ou seja, o conhecimento produzido na modernidade e que, em tese, é reproduzido nas escolas é um conhecimento regulação que transforma o sujeito em objeto. O caminho para superarmos essa contradição é o princípio da comunidade e a racionalidade estético-expressiva e, para isso, devemos reconsiderar o senso comum como uma forma de conhecimento válida em contraposição ao conhecimento científico, ou seja, devemos buscar no senso comum elementos e instrumentos que nos possibilitem construir um conhecimento-emancipação em contraposição ao conhecimento-regulação. A respeito da importância do senso comum para a construção de um conhecimento para a emancipação, Boaventura escreve:

O conhecimento- emancipação tem de converter-se num senso-comum emancipatório: impondo-se ao preconceito conservador e ao conhecimento prodigioso e impenetrável, tem de ser um conhecimento prudente para uma vida decente. A reinvenção do senso comum é incontornável dado o potencial desta forma de conhecimento para enriquecer a nossa relação com o mundo. Apesar de o conhecimento do senso comum ser um conhecimento mistificado e mistificador, e apesar de ser conservador possui uma dimensão utópica e libertadora que pode valorizar-se através do diálogo, com o conhecimento pós-moderno (SANTOS, 2011, p. 108).

⁵³ Boaventura Souza Santos vai chamar essa razão instrumental de razão indolente que se desdobra em razão metonímica e razão proléptica. Mais adiante esmiuçaremos esse conceito.

O conhecimento-regulação, princípio e fundamento da modernidade, além de coisificar o sujeito, também é responsável pela implantação de uma razão instrumental que Boaventura denomina de razão indolente. Para o autor em estudo, a razão indolente se manifesta de duas maneiras: a razão metonímica e a razão proléptica. A respeito da razão metonímica, Boaventura escreve:

A razão metonímica. Metonímia é uma figura da teoria literária e da retórica, que significa tomar a parte pelo todo. E essa é uma racionalidade que facilmente toma a parte pelo todo, porque tem um conceito de totalidade feito de partes homogêneas e nada do que fica fora dessa totalidade interessa (SANTOS, 2007, p. 25/26).

A razão indolente metonímica, tomando a parte pelo todo, é responsável pela contração do presente e pela supressão da experiência desse presente. O presente torna-se passageiro e um empecilho para o progresso, por isso, a experiência do presente é reduzida. Um exemplo de razão indolente metonímica é a afirmação de que escola é igual em todo lugar ou que ela está em crise porque é uma escola para todos. Afirmações como essas nos impedem de ter experiência da escola local e do presente das realidades institucionais.

Por outro lado, a razão indolente proléptica, tende a expandir o futuro, pois parte da ideia de que estamos numa perspectiva ascendente de expansão, progresso, desenvolvimento estando localizados no presente. Em outras palavras, é a postura de nos colocarmos no presente como conhecedores de nossa história futura. A respeito desse tipo de razão, Boaventura Souza Santos, afirma:

A razão proléptica é a segunda forma. Prolepse é uma figura literária bastante encontrada em romances, nos quais o narrador sugere claramente a ideia de que conhece bem o fim, mas não vai conta-lo. É conhecer no presente a história futura. Nossa razão ocidental é muito proléptica, no sentido de que já sabemos qual é o futuro: o progresso, o desenvolvimento do que temos. É mais crescimento econômico, é um tempo ideal, linear que de alguma maneira permite uma coisa espantosa: o futuro é infinito (SANTOS, 2007, p. 26)

A modernidade implantou, portanto, essa racionalidade indolente de dupla característica: como razão metonímica contrai o presente, como razão proléptica expande o futuro. Esse tipo de racionalidade, como pensa Boaventura, é a grande responsável pelo desperdício da experiência nesse período de transição paradigmática. Ao contrário da prática dessa razão indolente, temos que expandir o presente e contrair o futuro para,

consequentemente, expandir o nosso campo de experiência. Além disso, essa razão indolente cria um mal-estar que nos leva a uma rotina que, em si, é catastrófica. A esse respeito, Boaventura escreve:

Há um desassossego no ar. Temos a sensação de estar na orla do tempo, entre um presente quase a terminar e um futuro que ainda não nasceu. O desassossego resulta de uma experiência paradoxal: a vivência simultânea de excessos de determinismos e de excessos de indeterminismos. Os primeiros residem na aceleração da rotina. As continuidades acumulam-se, a repetição acelera-se. A vivência da vertigem coexiste com a de bloqueamento. A vertigem da aceleração é também uma estagnação vertiginosa. Os excessos do indeterminismo residem na desestabilização das expectativas. A eventualidade de catástrofes pessoais e coletivas parece cada vez mais provável. A ocorrência de rupturas e de descontinuidades na vida e nos projetos de vida é o correlato da experiência de acumulação de riscos inseguráveis. A coexistência desses excessos confere ao nosso tempo um perfil especial, o tempo caótico onde ordem e desordem se misturam em combinações turbulentas. Os dois excessos suscitam polarizações extremas que, paradoxalmente, se tocam. As rupturas e as descontinuidades, de tão frequentes, tornam-se rotina e a rotina, por sua vez, torna-se catastrófica (SANTOS, 2011, p. 41).

A questão que surge a partir dessas reflexões é como pensar numa construção de conhecimento para a emancipação num contexto de sociedade baseada no princípio de produção capitalista que prioriza a reprodução e não a criação. A primeira coisa a saber e a considerar é que, tomando o senso comum também como uma forma de conhecimento válida, há uma diversidade de saberes que ao longo da história foi negligenciada em detrimento da dicotomia caos/ordem que, como vimos, é o princípio de relação e base do conhecimento regulação. É importante destacar que, para o autor em estudo, não basta apenas ter uma consciência da multiplicidade de saberes, mas deve-se ter a consciência do reconhecimento, da importância e da relação entre esses vários conhecimentos. É necessário, portanto, construir uma noção de interconhecimento e não de multiconhecimento⁵⁴. E a “utopia do interconhecimento é aprender outros conhecimentos sem esquecer os próprios” (SANTOS, 2009, p. 47).

O desafio que se apresenta frente ao fato de considerarmos o senso comum como forma de conhecimento válida é justamente o problema metodológico de como conhecer ou ter a noção dessa pluralidade de saberes. Para resolver esse problema, Boaventura, apresenta a proposta de uma arqueologia de saber que consiste no diálogo entre o saber científico com o

⁵⁴ Para Boaventura a noção de multiconhecimento apenas pressupõe a existência da diversidade de conhecimento, mas uma diversidade de conhecimento desconectada e fragmentada, cada saber, nessa perspectiva, torna-se uma ilha sem ligação com as outras formas de saber. Por outro lado, a noção de interconhecimento pressupõe conexão entre as diferentes formas de saber, interligação entre as diversas formas de conhecimento.

saber laico, com o saber popular, com o saber indígena, com o saber das populações urbanas marginais, com o saber camponês. Podemos dizer que é uma metodologia interdisciplinar que pressupõe relação intrínseca entre as diferentes formas de saber antes negligenciadas e agora ocupando o mesmo lugar de destaque do conhecimento científico, até então a única forma de conhecimento válida. Além disso, “para uma ecologia de saberes, o conhecimento como intervenção do real- não o conhecimento como representação do real- é a medida do realismo” (SANTOS, 2009, p. 49). Sobre a pluralidade de saberes e o desafio de conhecê-los de forma conectada através da ecologia de saberes, Boaventura escreve:

Sendo infinita, a pluralidade de saberes existentes no mundo é inatingível enquanto tal, já que cada saber só dá conta dela parcialmente a partir de sua específica perspectiva. Mas, por outro lado, como cada saber só existe nessa pluralidade infinita de saberes, nenhum deles se pode compreender a si próprio sem se referir aos outros saberes. O saber só existe como pluralidade de saberes tal como a ignorância só existe como pluralidade de ignorâncias. As possibilidades e os limites de compreensão e de ação de cada saber só podem ser conhecidas na medida em que cada saber se propuser uma comparação com outros saberes. Essa comparação é sempre uma versão contraída da diversidade epistemológica do mundo, já que é infinita. É, pois, uma comparação limitada, mas é também o modo de pressionar ao extremo os limites e, de algum modo, de os ultrapassar ou deslocar. Nessa comparação consiste o que designo por ecologia de saberes (SANTOS, 2009, p. 468).

A partir das análises do autor em questão, é que iremos analisar e buscar compreender a prática e contradição entre regulação e emancipação no sistema organizacional da comunidade investigada. Tendo em vista que o projeto da modernidade se assenta no princípio da regulação social e levando-se em consideração a relação teórica do tripé da modernidade, Estado (Hobbes), mercado (Locke) e comunidade (Rousseau) e que o último foi negligenciado em detrimento dos dois anteriores e, além disso, o estado a serviço do mercado, é que podemos compreender e entender a instrumentalização do direito e da ciência para a manutenção de um estado neoliberal a serviço da ordem de mercado. Dessa forma, as políticas públicas, mesmo as mais progressistas que deveriam estar a serviço da emancipação do sujeito, tornam-se apenas instrumentos de regulação social a serviço de uma economia de mercado.

A partir dessa perspectiva, podemos entender muitas coisas da organização burocrática da comunidade investigada. A burocracia do sistema organizacional da referida instituição está a serviço da regulação social na medida em que está sujeita às políticas educacionais do Estado que, por sua vez, priorizando metas e práticas educacionais neoliberais, negligenciam

a experiência dos membros envolvidos na relação ensino-aprendizagem. A prática organizativa burocratizada da escola, torna-se um fado para os membros envolvidos no processo de ensino e aprendizagem. A legislação educacional do Estado, ao estabelecer metas e atrelando a elas o pagamento de um bônus para os membros das escolas que atingirem essas metas, segue a lógica da modernidade, colocando-se a serviço da economia de mercado. É, por isso, que o currículo oficial, a política estadual de implantação desse currículo e os investimentos financeiros na escola seguem a lógica do princípio de produtividade, colocando o conhecimento como um produto da lógica econômica mercantilista.

Assim, a regulação subjugando a emancipação, torna-se o objetivo maior da prática educativa da escola investigada. Dessa forma, podemos entender o porquê de um currículo com fundamentação teórica progressista gerar uma prática conservadora. É a lógica da apropriação. O estado está a serviço do mercado, dessa forma, a legislação está a serviço da economia. A prática organizacional da instituição, mesmo apresentando pressupostos teóricos progressistas, também leva em consideração os pressupostos da regulação social, implícitos na lógica da economia de mercado.

Nesse sentido, levando em consideração a política educacional de bonificação por resultados, a escola analisada, como está presente no próprio Plano de Gestão⁵⁵, tem por objetivo contribuir para a implementação do currículo, visando atingir as metas estabelecidas pelo governo. Assim sendo, como observamos, no cotidiano escolar, predomina-se a razão indolente nas suas duas perspectivas, a razão metonímica e a razão proléptica. No primeiro caso, o cotidiano da escola torna-se um fado porque suprimindo a experiência do presente, todas as atividades escolares devem pressupor o futuro no sentido de a escola se adequar às metas de progresso e desenvolvimento estabelecidas pelo estado. Dessa forma, seguindo burocraticamente as atividades propostas pelo caderno do professor e do aluno, os professores se prendem a uma prática rotineira de abandono do presente. Por outro lado, no caso da razão proléptica, predomina-se no cotidiano da escola apenas a visão de desenvolvimento, de caminhar em direção às metas que o governo estabelece, cada ano letivo torna-se uma batalha para alcançar as metas estabelecidas sempre numa perspectiva de crescimento.

Para comprovar o que estamos apresentando como conclusão do cotidiano da escola, vamos apresentar situações concretas que justificam a nossa afirmação. A organização das salas, por exemplo, em cada ano letivo, principalmente no caso das salas que irão participar

⁵⁵ Documento elaborado para determinar a organização escolar em função de objetivos estabelecidos pela comunidade escolar.

do Saresp⁵⁶, segue a lógica não da continuidade do processo de aprendizagem, mas de “melhorar” o ambiente da sala para que seja possível o desenvolvimento de atividades específicas destinadas a preparar os alunos para o dia do exame. Dessa forma, em todo ano letivo, há um processo de redistribuição dos alunos, levando em consideração o pedido e as reclamações dos professores no final de cada ano letivo. Essa situação é constatada a partir do depoimento de alguns alunos que entrevistamos quando eles mostram descontentamento por terem sido obrigados a migrarem de sala, não por sua vontade, mas a partir das determinações da própria escola. Em um desses depoimentos, um aluno da Segunda Série do Ensino Médio do período matutino, diz: “O ano passado a minha sala era legal, nesse ano fui parar numa sala que não tenho muita amizade, fui pedir para mudar de sala, mas falaram que não tinha vaga” (Informação Pessoal)⁵⁷.

Esse tipo de organização não prioriza o processo de aprendizagem, deixa em evidência apenas uma preocupação exagerada com a avaliação do estado, negligenciando o desenvolvimento do processo como um todo. Dessa forma, não havendo uma continuidade com as turmas e, às vezes, nem com os professores⁵⁸, no caso do Ensino Fundamental, onde se prioriza uma política de progressão continuada, fica impossível de avaliar o desenvolvimento dos alunos em cada etapa do ciclo de aprendizagem, pois estando em uma sala diferente, com professores diferentes em cada ano letivo, o aluno é colocado sempre num contexto inédito de aprendizagem que, por sua vez, ignora o que foi feito e as dificuldades do ano anterior.

Outra situação da organização escolar que justifica a afirmação da presença da razão indolente em suas duas perspectivas no cotidiano da escola, é o contraponto entre uma gestão participativa que leve em consideração o exercício de uma perspectiva democrática da organização escolar, e uma organização participativa que visa apenas legitimar um discurso autoritário e regulador das políticas públicas. Sobre as dificuldades de uma gestão participativa, Libâneo escreve:

⁵⁶ O Saresp é aplicado para as séries finais de cada ciclo ou módulo de ensino, na escola analisada, por exemplo, somente os alunos do 9/8 Ano/série do Ensino Fundamental e alunos da 3 série do Ensino Médio são submetidos a esse exame.

⁵⁷ Entrevista presencial realizada em março de 2014.

⁵⁸ A atribuição de aula é uma das atribuições do diretor da escola, mas, na prática, levando-se em consideração o desejo e o interesse do professor, além de obedecer a uma orientação legal da secretaria de educação que classifica os professores por pontuação, prioriza-se a atribuição de aulas e não de salas. Nesse sentido, o professor escolhe as salas de acordo com a sua necessidade e vontade no sentido de escolher as salas que tenham o rótulo de boas salas ou no sentido de priorizar as salas de acordo com a sua disponibilidade de horário.

A gestão democrática não pode ficar restrita ao discurso da participação e às suas formas externas: as eleições, as assembleias e reuniões. Ela está a serviço dos objetivos do ensino especialmente da qualidade cognitiva dos processos de ensino e aprendizagem. Além disso, a adesão de práticas participativas não está livre de servir à manipulação e ao controle do comportamento das pessoas, as quais pessoas podem ser induzidas a pensar que estão participando quando, na verdade, estão sendo manipuladas por interesses de grupos, de facções partidárias, interesses pessoais, etc. (LIBÂNEO, 2004, p. 143-144).

No cotidiano da escola analisada, podemos perceber claramente situações explícitas de como a organização participativa, na verdade, esconde uma ideologia de manipulação e regulação por parte das políticas públicas. No caso da elaboração do plano de gestão, que, em tese, deveria ser um momento de mobilização da comunidade, acaba se tornando mais um momento de direcionamento ideológico para o que está estabelecido pelas políticas públicas. Em conversa informal com a direção da escola, perguntamos como era a participação dos professores na elaboração desse documento. Segundo afirmou, a estrutura formal desse documento é pré-definida por Legislação/ Resoluções estaduais⁵⁹, por isso, a participação dos professores é restrita à elaboração de projetos e avaliações anuais.

Outra situação que revela o esgotamento do presente e, portanto, a ausência ou desperdício da experiência na prática do cotidiano escolar, é a presença dos diários de classe. Um instrumento que poderia servir para registrar iniciativas de atividades bem sucedidas, dificuldades dos alunos, desempenho dos mesmos e, até mesmo, angústias e preocupações dos docentes, devido à burocratização da organização escolar, acaba se tornando mais um instrumento de regulação para alunos e, especialmente, para os professores. Em relação aos primeiros, a regulação é disciplinar na medida em que é nos diários que os professores registram as notas e as ocorrências disciplinares ou de produção, tornando-se, muitas vezes, um instrumento de controle disciplinar da sala no sentido de os alunos temerem o registro de notas vermelhas ou de ocorrências disciplinares que podem servir como prováveis justificativas para sanções futuras. A esse respeito, um aluno da Terceira Série do período noturno, faz um desabafo:

Quando eu não faço a lição o professor pega e registra no diário quem não fez, agora quando eu faço ele nem marca que fiz, eu não sei, mas eu devo ter um monte de registro no diário dele (risos) (Informação Pessoal)⁶⁰.

⁵⁹ Fizemos uma pesquisa para encontrar essas resoluções, o que encontramos, na verdade, foram apenas orientações da Secretaria da Educação, principalmente no Caderno do Gestor, documento que orienta os gestores para organizarem a escola na perspectiva do currículo oficial do estado. Além disso, percebemos que, mais do que uma legislação, trata-se de uma orientação da secretaria de educação do estado em que as diretorias de ensino colocam como uma obrigação para as escolas.

⁶⁰ Entrevista presencial realizada em setembro de 2014.

Por outro lado, na relação professor e gestão, o diário de classe é um instrumento de regulação quando se parte do pressuposto de sua obrigatoriedade e revisão bimestral por parte da direção da escola. Diante dessa situação, o que percebemos é que o professor se coloca na obrigação de preencher dentro e a partir das orientações recebidas sem se preocupar, de fato, com as experiências vividas. Por isso, em nossa pesquisa, encontramos diários preenchidos burocraticamente que não revelam o que realmente foi de experiência na sala em questão, revelando apenas a formalidade da obrigatoriedade de tal preenchimento.

Nessa perspectiva ainda, outro fator importante do cotidiano escolar que se torna instrumento de regulação para a prática docente, é o preenchimento de alguns documentos de acompanhamento de desempenho de sala ou algumas fichas para a mesma finalidade. Não percebendo sentido nessas fichas e a partir da obrigatoriedade do preenchimento, nos documentos que analisamos, sentimos o distanciamento da experiência docente nesses registros. A experiência do cotidiano escolar cedeu lugar a uma formalidade burocrática que visa apenas a satisfação das exigências estabelecidas pela diretoria de ensino a partir da justificativa de organizar a escola para atingir os resultados estabelecidos como metas pela secretaria de educação.

O cotidiano da sala de aula também sofre consequências dessa forma burocrática de organização. A partir da justificativa e da obrigatoriedade de se colocar em prática o currículo oficial do estado de São Paulo, os professores são obrigados a seguir rigorosamente as orientações e sequências didáticas estabelecidas pelo material da secretaria da educação. Para fiscalizar a adesão e prática do docente em relação a esse material, tanto coordenadores pedagógicos da escola como os coordenadores dos núcleos pedagógicos, representantes das diretorias de ensino, constantemente assistem as aulas dos professores e fazem relatórios de avaliações de suas práticas na perspectiva do currículo oficial. Essa situação acaba por criar um clima regulatório que parte do pressuposto de fazer por fazer, evitando o desenvolvimento de práticas verdadeiramente emancipatórias para os membros envolvidos no processo educativo. Além disso, a imposição do currículo da forma como é feita expressa a negação da pluralidade de saberes, negligenciando os saberes das comunidades locais, pois, priorizando apenas o saber considerado científico, estabelece como parâmetro curricular competências e habilidades necessárias para o ingresso do aluno no mercado de trabalho de acordo com a perspectiva do modo de produção capitalista.

Diante do exposto, não podemos ser totalmente pessimistas na análise do cotidiano escolar. No próximo capítulo, levando em consideração as diferentes perspectivas de temporalidades, faremos uma análise das diferentes perspectivas de relações sociais que são

estabelecidas no interior da comunidade investigada. A partir dessa análise e fundamentados na interpretação de Henri Lefebvre do espaço como produto social, vamos buscar identificar essas diferentes temporalidades e as diferentes formas de ações que estão atreladas a elas. Se os saberes são diversos são diversas as temporalidades. Podemos afirmar que na escola, há a tentativa de implantar um tempo hegemônico que representa o tempo de produção capitalista, fragmentado e disciplinar, distribuído em horários e períodos. Todavia, no cotidiano da escola percebemos que esse tempo hegemônico não representa a totalidade das percepções temporais. Nesse sentido, o nosso objetivo será o de identificar as diversas temporalidades, muitas vezes, temporalidades simultâneas, mas não contemporâneas. Assim sendo, voltaremos o nosso olhar para o tempo de aprendizagem, o tempo do aluno, o tempo do professor, do gestor, dos pais e dos funcionários, buscando aproximações e distanciamentos entre essas diferentes temporalidades que nos possibilitem a construção do perfil temporal da escola pesquisada e, conseqüentemente, a desmitificação de que toda escola é igual, identificando as potencialidades emancipatórias presentes nessa instituição que, muitas vezes, revelam-se em práticas de resistência.

4 AS RELAÇÕES SOCIAIS NO AMBIENTE ESCOLAR A PARTIR DA PERSPECTIVA DA RELAÇÃO ENTRE EMANCIPAÇÃO E REGULAÇÃO

4.1 A produção do espaço

Institucionalmente, a escola investigada está localizada no município de Presidente Epitácio, numa região privilegiada da cidade, como vimos anteriormente. A partir dessa localização física e institucional, a escola é regida pelas políticas públicas estaduais da secretaria de educação do estado de São Paulo, devido a isso, possui um espaço físico que representa uma organização burocrática inspirada numa perspectiva política burocratizada, simbolizada numa prática educacional centralizada no princípio regulatório que prioriza a classificação e divisão de classes. Nesse sentido, a escola é organizada espacialmente por ambientes específicos e determinados para cada função. Dessa forma, encontramos doze salas de aula distribuídas em dois blocos de seis, utilizadas para a distribuição das turmas em cada ano letivo, uma secretaria escolar, uma sala dos professores, uma sala da direção escolar, uma sala da coordenação pedagógica, uma sala de informática, duas salas de multimídia (uma em cada bloco de salas de aula), um pátio que serve de refeitório e com um palco para algumas apresentações coletivas e duas quadras esportivas cobertas. Esse espaço físico e institucional é burocratizado e instrumentalizado para o desenvolvimento de atividades pedagógicas do cotidiano escolar que, por sua vez, visam o desenvolvimento do currículo oficial do estado.

Todavia, uma pesquisa crítica do ambiente escolar e inspirada na perspectiva dialética de Henri Lefebvre, leva-nos para a compreensão do espaço para além de sua presença física e institucional. Lefebvre, apresenta três perspectivas para o entendimento das relações entre os diferentes níveis de compreensão da realidade e de seus fenômenos: o percebido, o concebido e o vivido. Não há uma hierarquia de valor ou status entre o percebido, concebido e vivido, eles devem ser compreendidos no mesmo nível e de forma concomitante, até porque eles compõem as diferentes formas de compreensão da realidade.

La autonomía (relativa) del espacio como realidad, resultante de un largo proceso- sobre todo bajo ao capitalismo y el neocapitalismo-, introduce nuevas contradicciones. Tales contradicciones del espacio se descubrirán más adelante; aquí, por el momento, sólo deseamos indicar a la realción dialéctica que existe en el seno de esta tríada: lo percibido, lo concebido y lo vivido (LEFEBVRE, 2013, p. 98).

O espaço percebido nos aproxima da fenomenologia francesa. Não no sentido específico da percepção, mas num âmbito mais geral. Para Lefebvre, a percepção vai além da experiência dos sentidos. É uma atividade dinâmica que pressupõe ação. De certa forma, podemos até dizer que essa perspectiva de Lefebvre veio completar o trabalho de Merleau Ponty no sentido de se buscar uma fenomenologia marxista. A percepção também é uma ação e não simplesmente um ato passivo da consciência. O concebido e o vivido, muitas vezes se confundem. A linha de separação entre o concebido e o vivido é tênue e é impossível delimita-la. Podemos dizer que na medida em que vivemos concebemos um espaço e na medida em que o concebemos, vamos vivendo. O vivido pode ser considerado a vida cotidiana, a vida concreta do indivíduo que Lefebvre transformou em um problema filosófico, pois “a análise crítica do cotidiano revelará algumas ideologias e o conhecimento do cotidiano compreenderá uma crítica ideológica e, bem entendido, uma auto-crítica perpétua” (LEFEBVRE, 1991a, p. 34).

A proposta dialética de Lefebvre nos leva a uma contradição em três termos. É o que percebemos quando o autor em estudo apresenta a noção do espaço tridimensional, ou seja, do espaço percebido, concebido e vivido. Além dessa contradição evidente, para o autor em questão, a dialética, mesmo partindo de conceitos, ela pressupõe uma prática, por isso, essa dialética tridimensional que também é prática, relaciona o percebido à prática social, o concebido à representação do espaço e o vivido ao espaço de representação. Essa distinção é apenas didática com o objetivo de facilitar a compreensão do espaço como produto.

La tríada -percibido, concebido, vivido- (que em términos espaciales puede expresarse como práctica del espacio, representaciones del espacio, espacios del representaciones) pierde su alcance si se atribuye el estatuto de um “modelo” abstracto. O bien capta o concreto (como algo distinto de lo inmediato) o entonces sólo tiene una importancia limitada, la de mediación ideológica entre muchas otras (LEFEBVRE, 2013, p. 99).

No cotidiano da escola, a partir da perspectiva do olhar investigativo, procuramos identificar e relacionar a presença dessa tridimensionalidade do espaço. Num primeiro momento, dedicamo-nos a observar a presença do percebido como parte integrante do cotidiano escolar. Nessa perspectiva, delimitamos o espaço percebido como reflexo da organização burocrática da escola, ou seja, a organização espacial da escola para o controle disciplinar direcionada a atingir os corpos dos indivíduos. Dessa forma, na perspectiva dessa dimensão do espaço, apresentamos a obrigatoriedade dos alunos permanecerem numa sala

durante o período de aula, mesmo em condições adversas, como, por exemplo, o calor, o mau cheiro, a sujeira, o barulho. Nesse sentido, a escola apresenta-se pouco atrativa para o aluno, conforme relatou o professor eventual de matemática da instituição investigada: “O ponto negativo é que a escola é pouco atrativa para o aluno, pois é muito barulhenta, desmotivadora e nem todos se adequam ao sistema de ensino em que ela propõe” (Informação Pessoal).

Aparentemente é um professor que possui um bom relacionamento com os alunos. Não é efetivo, pertence ao corpo docente da escola, mas com contratos temporários de serviço. Indagado sobre os pontos positivos e negativos do modelo de escola atual em comparação ao modelo de escola que ele vivenciou como aluno, o professor entrevistado não hesitou em responder que o barulho é um grande empecilho na organização escolar, para esse modelo de escola em que se deseja desenvolver. Em sua perspectiva, é necessário rever o modelo de ensino buscando se adequar a uma nova perspectiva educacional que leve em consideração os desafios da atualidade. Em nossa análise, o que percebemos na fala do professor, é a contradição entre a tentativa de se impor uma educação disciplinar e burocratizada e a fragilidade desse sistema conservador.

Complementando a opinião do professor, apresentamos abaixo a fala de um aluno da segunda série do Ensino Médio período matutino. Trata-se de um aluno com bom relacionamento com os outros alunos, com os professores e funcionários. Estuda na escola desde a primeira série do Ensino Médio. Antes disso, frequentou escolas particulares e outras públicas da cidade. Perguntado sobre o que ele pensa a respeito da escola, disse que gosta muito da escola, das pessoas, dos professores, direção funcionários, mas no desenvolver da resposta apresentou a palavra “entediante”, alguns espaços da escola como ambientes entediantes.

Gosto muito da nossa escola, pois temos nossas amigas e é importante o convívio de pessoas como elas, mas não é perfeito, pois tendo em mente outros fatores temos um lugar às vezes entediante e estressante onde muitas vezes ocorre desentendimento. (aluno da Segunda Série Matutino).

A palavra entediante pode significar muitas coisas nesse contexto. Na perspectiva de nossa análise, expressa o tédio de ter que ficar num espaço, sendo obrigado a fazer coisas que não gostaria de fazer, de ouvir pessoas que não gostaria de ouvir ou, até mesmo, de aprender coisas aparentemente sem sentido para a sua vida naquele momento e situação específica. O que vem confirmar a nossa afirmação de que, na perspectiva do espaço percebido, muitas

vezes, deparamo-nos com um espaço burocratizado que se manifesta e se revela como fado para os envolvidos no processo educacional.

Por outro lado, mesmo diante de uma prática espacial voltada para o controle disciplinar dos corpos dos indivíduos, no que tange à dimensão do concebido, percebemos, em algumas narrativas, uma importância do espaço escolar para os membros da escola que transcende a dimensão regulatória do percebido. Em alguma parte, o colégio “Leitão” favorece relações intersubjetivas que proporcionam socializações de experiências necessárias para a superação de dificuldades de aprendizagem e de comportamento, como podemos verificar nos depoimentos que transcrevemos abaixo. Indagados sobre os pontos positivos e negativos da instituição investigada, os diferentes atores entrevistados apresentaram ideias que nos remetem para o cerne da perspectiva do espaço concebido em relação ao cotidiano escolar.

Eu nunca fui muito boa em fazer amizades, eu sempre fui vista como a chata, a mandona. Então, eu sempre fui mais amiga dos professores do que dos alunos. Eu era taxada como antissocial. A minha maior barreira na escola foi interagir com os outros alunos. No Leitão eu consigo superar muita coisa que eu não conseguia na outra escola. Essa questão de interagir com as pessoas, de elas não me excluírem. No Leitão as pessoas são mais maduras, cada um fica na sua. Tem muita bagunça lá, mas as pessoas respeitam mais a sua vida pessoal (Informação Pessoal)⁶¹

A aluna entrevistada é considerada uma boa aluna por parte dos professores. Ela veio transferida da EE 18 de Junho no ano letivo de 2015. Segundo o seu relato, em pouco tempo na escola, ela encontrou no colégio “Leitão” um aliado para a superação de uma dificuldade que a acompanhava ao longo de sua vida escolar, a dificuldade de se relacionar com os outros alunos. No contexto da entrevista, mesmo expressando o seu descontentamento pela sala em que ela foi matriculada no referido ano, segundo afirma, uma sala pouco produtiva, ela conseguiu encontrar nas relações estabelecidas no cotidiano escolar, um ponto de superação, abrindo-se para novas perspectivas de relacionamentos intersubjetivos. No depoimento dela, tem muita bagunça na escola, mas as pessoas são respeitosas em relação às diferenças.

⁶¹ Entrevista Presencial realizada em agosto de 2015.

Já aprendi muitas coisas nessa escola, como me enturmar, por exemplo. Eu era muito fechado, não fazia amigos fácil. E ali as professoras iam falando ‘Não é assim, você tem que fazer amigos, você não pode ficar quietinho no seu canto’. Só que eu era pequeno ainda, hoje não tem um que não me conhece naquela escola, às vezes não fala comigo, mas me conhece. (aluno da segunda série do Ensino Médio do período noturno)⁶².

O aluno entrevistado estuda desde a quinta série no colégio. A maior parte de sua vida escolar, praticamente oito anos, ele viveu na escola investigada. No ano letivo de 2014, ele estudava no período da manhã. Conforme seu próprio relato, ele era considerado um aluno problema pelos professores e gestores da escola, por “matar” aula e se envolver em brigas. Não conseguiu concluir o ano, pois, antes de fechar o terceiro bimestre, segundo afirma, já tinha estourado de faltas e notas e, por isso, foi transferido pela direção da escola com a justificativa de garantir vaga para o ano seguinte. No ano letivo de 2015, ele foi matriculado novamente na segunda série do Ensino Médio, mas dessa vez no período noturno. Nesse referido ano, devido a cobrança dos pais e de sua nova namorada, como ele afirmou na entrevista, começou a levar mais a sério a escola. No trecho acima retirado de sua entrevista, apesar de todos os problemas da escola, o colégio “Leitão” lhe ensinou a ser uma pessoa mais aberta para as relações intersubjetivas. Devido ao preconceito que ele tinha consigo mesmo, por ser magro e pequeno, ele, conforme o seu relato, acabava se fechando em si mesmo e não procurava fazer amizades, pois se sentia inferior aos outros. Essa sua atitude de fechamento em relação aos outros, muitas vezes, como ele mesmo afirmou na entrevista, refletia-se no seu comportamento violento, pois ele não aceitava qualquer tipo de brincadeira ou “zuação” por parte dos outros alunos. Se hoje, ele pode se orgulhar de ter muitos amigos e ser bem conhecido na escola, isso ele deve aos professores do colégio que sempre o incentivaram a se tornar mais aberto para as relações intersubjetivas.

Essa concepção de espaço da escola como um ambiente propício às relações intersubjetivas, apresentada e defendida pelos trechos das entrevistas com esses dois alunos, também está presente no depoimento dos professores. É comum ouvirmos diariamente os professores ressaltando o caráter agradável da convivência com os outros professores, com os gestores e com os alunos. Numa conversa informal com uma professora de Língua Portuguesa, removida recentemente de outra escola, perguntamos, nos poucos dias em que ela estava trabalhando nesse novo ambiente, qual era a percepção que ela tinha desse novo ambiente de trabalho, sem hesitar, ela disse que o ambiente era muito agradável, tanto em

⁶² Entrevista realizada em agosto de 2015.

relação aos professores, gestores e, principalmente, em relação aos alunos. Antes de vir para o colégio, ela trabalhava numa escola da periferia da cidade e a primeira dificuldade, segundo afirmou, de trabalhar naquela escola era a própria ida ao trabalho que, na sua concepção, era muito distante, além disso, no convívio com os outros personagens do cotidiano escolar, os alunos eram mais fechados e arredios do que no colégio, a direção, professores e funcionários de maneira geral, também, eram mais fechados para o convívio social. Segundo ela, foi um alívio transferir-se para o colégio “Leitão”, a distância do trabalho para a sua casa é menor e há um bom convívio com as pessoas de modo geral. Ao indagarmos um professor de Física sobre os pontos positivos e negativos da instituição investigada, o mesmo destaca a importância da escola na vida dos alunos, tratando-se de uma clientela diversificada, com a maioria dos alunos provenientes das camadas inferiores da sociedade, a escola, mesmo assim, consegue, muitas vezes, ser ponto de transformação da vida de alguns alunos.

Os pontos positivos da nossa escola, atender uma clientela tão ampla, dá um rumo na vida dos alunos, clientela complicada, clientela de baixa renda, sem motivação familiar, a escola consegue dar um rumo para a vida de alguns desses alunos, e isso já é interessante (Professor de Física da instituição investigada).

O professor entrevistado é natural da própria cidade. Filho de professora, foi aluno da escola durante uma parte de sua vida escolar. Ao terminar o Ensino Médio iniciou a graduação em Física, na cidade de Presidente Prudente. Logo ao terminar a graduação, iniciou o mestrado na mesma área e na mesma instituição. Durante o curso de pós-graduação, prestou concurso do estado para ingressar na carreira do magistério. Ingressou no estado no ano de 2008 na cidade de Rancharia. No ano seguinte, removeu-se para Presidente Epitácio, justamente para trabalhar no colégio “Leitão”, onde trabalha até o momento dessa pesquisa. Durante a entrevista, principalmente na parte que utilizamos como citação, percebemos que a escola, mesmo diante de todas as dificuldades, na concepção do professor, é um espaço favorável para a mudança de vida dos alunos. Em certos momentos e circunstâncias, a escola sempre colabora para dar um rumo diferente para a vida de alguns alunos. Durante a entrevista, o professor destacou o exemplo de alguns alunos que conseguiram ingressar em faculdades públicas em cursos, muitas vezes, seletivos devido à grande concorrência dos vestibulares.

Na entrevista com o vice-diretor da escola, encontramos uma parte que comprova o que os alunos entrevistados disseram a respeito da proximidade dos professores com os

alunos. Diferentemente da escola onde ele estudou, no colégio “Leitão” os professores, em grande parte, são mais abertos para conversar e orientar os alunos.

A escola Leitão é melhor que a escola que eu estudava. É melhor com certeza, é melhor porque tem muita essa visão de igualdade do professor com o aluno...de chegar, conversar e orientar. Não é só o acadêmico tem o lado pessoal também, se bem que ainda falta muito para chegar no ideal (Vice- Diretor da escola).

Diferentemente do professor de física, o vice-diretor não é natural da cidade de Presidente Epitácio. Ele veio para a cidade justamente para assumir o seu cargo de professor de Artes na escola investigada no ano de 2011, tendo a sua primeira e única sede, até o momento da entrevista, o colégio Leitão. Em meados do ano de 2015, devido a necessidade da escola, foi designado vice-diretor. No ato da entrevista, ele estava há poucos meses na vice-direção, mas, segundo afirmou, já tinha sido o suficiente para mudar a sua visão sobre a escola. Como professor, ele tinha uma visão restrita e limitada da escola apenas na perspectiva da sala de aula. Ao ingressar na vice-direção, segundo afirmou, ele passou a ver a escola numa perspectiva de totalidade, passando a perceber que o problema da escola não é somente a falta de interesse dos alunos, há certos detalhes de organização da instituição que fazem a diferença, principalmente no que diz respeito à atitude de certos professores que cobram dos alunos e da direção, mas no dia-a-dia vivem uma prática educacional superficial.

Por fim, na perspectiva da dimensão do espaço vivido, a contradição entre as duas dimensões anteriores, proporciona um ambiente ambíguo. De um lado, um espaço regulador e disciplinar, expresso numa prática e organização burocrática do espaço institucional, de outro, um ambiente rico e favorável ao desenvolvimento de relações intersubjetivas, criando um clima agradável e propício no cotidiano escolar. Dessa contradição, a partir de nossa observação e análise, percebemos uma escola que apresenta elementos de uma instituição disciplinar e burocrático, mas com elementos de resistências expressos na vida cotidiana, caracterizado por ambiente de rico desenvolvimento das relações intersubjetivas. Desses elementos de resistências, destacamos a resistência dos alunos em querer permanecer na sala de aula que representa a burocracia da regulação disciplinar, preferindo ficar no pátio nas rodas de conversas e brincadeiras, e a participação e empenho dos alunos em qualquer atividade que expresse participação democrática de alguma atividade da escola. Nesse sentido, podemos destacar algumas atividades que a escola desenvolve anualmente e que já contam com o prestígio da comunidade, como por exemplo, a festa junina, o *Halloween* e a

festa de formatura dos terceiros anos. Em todas essas atividades, há comprometimento e participação dos alunos, responsáveis por grande parte da organização das mesmas.

A proposta dialética de Lefebvre oferece elementos importantes que podem nos ajudar a entender a relação tempo e espaço no ambiente escolar. A primeira dessas contribuições se refere aos termos produção e reprodução. Para Lefebvre, o espaço é um produto social. Mas na perspectiva capitalista, esse espaço é reproduzido e, portanto, fragmentado e hegemônico. No contexto da instituição escolar essa distinção entre espaço produzido e espaço reproduzido interfere e implica diretamente na perspectiva pedagógica. A perspectiva da produção do espaço indica como projeto, a necessidade de uma concepção pedagógica que prioriza a construção do saber e não sua mera reprodução ou transferência. Por outro lado, uma escola pautada pelo princípio capitalista da reprodução implica numa concepção pedagógica direcionada para a reprodução do saber e a formação mecânica dos alunos. Essa prática pautada no princípio da reprodução visa a formação de mão-de-obra barata para o sistema de produção capitalista. Assim, a organização do ambiente escolar reflete a organização do espaço do trabalho presente nas fábricas. Nessa perspectiva, a escola torna-se o local de reprodução das relações sociais do modo de produção capitalista. A respeito disso, Lefebvre afirma:

Paradoxalmente, mas de uma maneira claramente compreensível a posteriori, a crítica pedagógica inaugura na França a nova investigação. Essa crítica incidia ao mesmo tempo sobre os métodos de ensino e sobre a matéria ensinada. Pouco a pouco, ela pôs em evidência- e em primeiro lugar no nível das escolas de massas, da instrução primária- os traços característicos desse ensino. Os métodos, os locais, a arrumação do espaço reduzem o aluno a passividade habituando-o a trabalhar sem prazer (apesar das pretensões de um ensino vivo e de algumas tentativas de renovação). O espaço pedagógico é repressivo, mas esta estrutura tem um significado mais vasto do que a repressão local: o saber imposto, engolido pelos alunos, vomitados nos exames, corresponde à divisão do trabalho na sociedade burguesa, serve-lhe, portanto, de suporte (1977, p. 226).

Nesse ponto da reflexão lefebvrea, podemos dizer que, a dimensão do espaço percebido, representado pela organização disciplinar e burocrática do ambiente escolar, aproxima-se da perspectiva da reprodução capitalista na medida em que prioriza a reprodução de atividades, determinadas por uma política educacional neoliberal que prioriza dados e metas formais, excluindo o cotidiano e práticas emancipatórias das instituições de ensino. No concreto de nossa pesquisa, isso ficou evidente com a distribuição espacial das salas de aula e de outros ambientes para o desenvolvimento de atividades específicas, além disso, a

organização em fila nas salas de aula, com carteiras voltadas para frente onde se encontra uma lousa e a mesa do professor, representa a produção serial presente nas fábricas. Por outro lado, na perspectiva das relações intersubjetivas podemos encontrar elementos e práticas que podem ser emancipatórias e, portanto, produtivas de saberes e subjetividades rebeldes, para além da alienação capitalista. Dentre esses elementos e práticas podemos destacar a iniciativa de participação crítica dos alunos na organização de certas atividades da escola, o protagonismo dos mesmos no desenvolvimento de atividades diversificadas que visam melhorar a aprendizagem e, acima de tudo, o elemento estético do senso comum do cotidiano da escola, ou seja, a diversidade do interesse dos alunos aos mais variados estilos artísticos.

No livro, *O direito à cidade*, tratando da questão urbana, do desenvolvimento daquilo que podemos chamar de urbanismo, Lefebvre apresenta o “uso” como o primeiro princípio que rege a cidade (LEFEBVRE, 1991b, p. 6). O que predomina na produção do espaço urbano é a necessidade do uso. Isso se reflete também na escola em menor proporção. Os espaços das escolas normalmente são regidos e norteados por regras, o impedimento de certas atividades ou condutas rege uma prática pautada no princípio do uso dentro da instituição escolar. Quando se proíbe o aluno fumante de fumar, por exemplo, ele vai procurar um lugar dentro do ambiente da instituição onde ele possa fumar sem ser incomodado, provavelmente o banheiro ou o fundo da escola que se torna o lugar de uso, pois ele é fruto da insurgência. E esses ambientes acabam sendo apropriados por um grupo de fumantes, tornando-se, com isso, um lugar de encontro para fugir daquele tédio de uma escola que só proíbe.

No contexto da comunidade investigada, encontramos algumas situações de insurgência do “uso” de alguns espaços da escola. A primeira dessas situações se refere aos alunos fumantes, principalmente no período da noite. O noturno, na visão de grande parte do corpo docente e dos gestores, é o período mais crítico da instituição. Essa visão pode ser representada pela opinião de um professor de história recém-formado que trabalha na escola como professor substituto.

Imagino que o principal ponto negativo seja em relação aos alunos do período noturno, onde os desafios são enormes. A grande maioria não tem interesse, a recente absorção de alunos de outras escolas deu uma nova e preocupante roupagem ao período (Informação Pessoal)⁶³.

Essa preocupação do professor entrevistado é compartilhada por vários membros da comunidade escolar. Em várias reuniões realizadas nos anos de 2014 e 2015, presenciamos

⁶³ Entrevista realizada via redes sociais no mês de março de 2016.

uma pauta específica para tratar de questões relativas ao período da noite. E nessas reuniões, deparamo-nos com opiniões que expressam essa mesma preocupação relatada pelo professor entrevistado. Dentre as principais preocupações, destaca-se o problema do cigarro. Há muitos alunos fumantes e mesmo a escola proibindo eles continuam fumando. O que parece um problema na perspectiva disciplinar da escola, na perspectiva do pensamento de Lefebvre é o que nós podemos chamar de insurgência do uso. De todas as formas possíveis a escola busca proibir o cigarro nas dependências da instituição. Todavia, os alunos fumantes sempre se apropriam de algum espaço da escola para fumarem, tornando-se lugares para fumantes, mas também lugares de rodas de conversas e paqueras.

Além dessa situação, temos o “uso” das mesas do refeitório para a prática de jogos de cartas. Como a escola não oferece outro ambiente para essa prática e, além disso, com base legal, proíbe o jogo de cartas no interior da escola, os alunos, durante os intervalos e aulas vagas reúnem-se ao redor dessas mesas, formando vários grupos para jogar cartas. Por fim, a presença do skate na escola. Alguns alunos utilizam do skate como um meio de transporte para chegar à escola. De acordo com o regimento escolar, é proibido andar de skate nas dependências do prédio. Entretanto, possuindo um pátio grande e plano, alguns dos alunos skatista, acabam utilizando desse espaço para realizar as suas manobras. Nos três exemplos de situações, percebemos a insurgência do uso como elemento determinante nessas respectivas práticas, pois, a partir de uma restrição da escola, os fumantes, os alunos que jogam cartas e os skatistas, encontram alternativas dentro da própria escola para exercerem as suas atividades, mesmo em espaços exclusivos para outras atividades.

Na perspectiva lefebvrea, o espaço é um produto das relações sociais. E podemos dizer que essas relações, na perspectiva de um ambiente específico, como a escola, são múltiplas e diversificadas, tendo em vista que, mesmo vivendo contemporaneamente, somos determinados por temporalidades diferentes. A escola possui um tempo institucional, mas ele não é absoluto, pois no interior da instituição podemos encontrar uma diversidade de individualidades que pode representar uma diversidade de temporalidades. Buscando identificar e analisar essa diversidade de temporalidades que podem determinar as relações sociais de um determinado contexto, passamos a seguir à análise das diferentes perspectivas de temporalidades específicas no interior da escola investigada, visando a identificação das diferentes formas e práticas sociais existentes no interior da referida instituição.

4.2 O tempo institucional

Na perspectiva do espaço da comunidade investigada, espaço este que determina uma prática ambígua pautada nos princípios de produção ou reprodução, encontramos uma diversidade de temporalidades que se cruzam no cotidiano da prática escolar. Da mesma forma que o espaço burocrático tenta nos impedir de identificar e perceber a existência de perspectivas e relações espaciais diversificadas no interior da instituição analisada, a existência de um tempo institucional ofusca a nossa visão em relação à diversidade temporal existente que é determinada pelas relações sociais estabelecidas no cotidiano da escola. Dentro da comunidade analisada, a partir do que observamos, o tempo institucional pretende-se impor como hegemônico na medida em que estabelece e determina o que se pode e o que não se pode fazer nos determinados momentos do cotidiano da instituição analisada. Desse tempo burocrático e institucional, podemos destacar o calendário da escola, que deve seguir as orientações pré-definidas pela Diretoria de Ensino, priorizando a organização bimestral do ano letivo e as atividades previstas em cada bimestre. Além do calendário escolar, destacamos, também desse tempo institucional, a organização da escola em períodos de aula (matutino, vespertino e noturno) e a organização diária com os horários das aulas de cada disciplina. No período matutino, a escola apresenta doze salas de aula, todas do Ensino Médio regular, iniciando o período às 7 horas e terminando às 12h20, sendo seis aulas de 50 minutos, divididas em dois blocos de três aulas e um intervalo de 20 minutos entre os respectivos blocos de aula. No período vespertino, por outro lado, são onze salas de aula, sendo oito de Ensino Fundamental ciclo II e três salas de Ensino Médio⁶⁴, iniciando às 12h30 e terminando às 17h50, também dividido em dois blocos de 3 aulas de 50 minutos e um intervalo de 20 minutos dividindo esses respectivos blocos. Por fim, o período noturno, apresentando 9 salas de aula, sendo seis do Ensino Médio Regular e três do Ensino Médio Eja, tem o seu início às 19 horas e término às 23 horas, constituído por 5 aulas de 45 minutos e um intervalo de 15 minutos após a terceira aula do período. Esse tempo burocrático e institucional é rotineiro e impositivo, pretende-se hegemônico na medida em que visa se impor em relação à existência de temporalidades diversas.

⁶⁴ Uma sala de terceira série, alunos que fazem curso técnico no período da manhã no Instituto Federal e à tarde o Ensino Médio regula. Trata-se de uma parceria do governo do estado com o Instituto Federal, que deu origem ao programa Vence, um curso integrado entre o ensino médio regular com um curso técnico oferecido pelo instituto. Essa é a última turma desse programa tendo em vista que o instituto a partir do ano de 2015 passou a oferecer por si mesmo o Ensino Médio atrelado a um curso técnico.

O indivíduo não está alheio ao tempo institucional. A existência e a relação entre as diferentes perspectivas de temporalidades, de certa maneira, estão subjugadas a esse tempo burocratizado. Mesmo quando tratamos de sujeitos de diferentes regiões, experiências e perspectivas diferentes, quando os colocamos e os subjugamos a um tempo institucional, essa experiência particular ou coletiva é, de certa maneira, determinada pelo burocrático. Por isso, mais do que entender esse tempo institucional como uma prática superficial de organização dos horários, dos bimestres e do ano letivo é necessário, antes de tudo, compreendê-lo como um elemento ideológico de um sistema político que age diretamente na vida e no cotidiano da escola e, conseqüentemente, na vida e no cotidiano dos membros envolvidos no processo de ensino e aprendizagem. Nesse sentido, a organização temporal da instituição segue a lógica da política educacional neoliberal do estado que, por sua vez, estabelece metas e transforma o conhecimento e aprendizagem dos alunos em produtos do mecanismo de reprodução do estilo de vida capitalista, ou seja, visando a formação de sujeitos trabalhadores e consumidores.

Essa situação reflete-se no cotidiano da escola na medida em que presenciamos uma aparente rotina escolar que determina o que pode e o que não pode fazer. Dessa forma, a partir de nossa observação, percebemos que ao estabelecer os horários de entrada e saída de cada período, a escola estabelece mais um elemento útil para a prática regulatória que representa um modelo de escola tradicional. Todavia, mesmo a partir dessa imposição, percebemos no cotidiano da escola, situações em que esse tempo institucional é colocado em xeque pelos alunos ou, até mesmo, pela própria instituição. No depoimento de um dos alunos entrevistados, encontramos um questionamento que pode servir como um parâmetro para a crítica discente em relação ao tempo institucional:

No ano passado eu estourei de falta e fui transferido antes de terminar o terceiro bimestre. As vezes eu nem faltava, chegava atrasado e acabava ficando com falta. Vou ser sincero, muitas das vezes, eu atrasava por que eu queria mesmo, mas as vezes era por que eu perdia o ônibus ou acordava atrasado. Ah, professor, eu acho que deveria ver melhor o lado dos alunos nessa questão do horário (Informação Pessoal)⁶⁵.

No relato do aluno entrevistado encontramos uma crítica ao horário institucional que, segundo ele, desconsidera a situação do aluno. A escola possui a regra de tolerância de atraso do aluno de 15 minutos para entrar na primeira aula. Depois desse período para entrar, na segunda aula, deve vir acompanhado pelos pais com uma justificativa plausível. Mas durante

⁶⁵ Entrevista Presencial realizada em maio de 2014.

a pesquisa, a principal reclamação dos alunos em relação a essa regra é que o mesmo não vale para os professores. É o que podemos constatar no depoimento do mesmo aluno:

Quando eu chego atrasado tem professor que deixa entrar, mas me deixa com falta. Mas o que é chato é que tem professor que chega atrasado, 10/15 minutos, depende da aula, e quando a gente chega atrasado não deixa a gente entrar (Aluno da Segunda Série do Ensino Médio do Noturno).

Nessa fala do aluno entramos na segunda situação que revela a inconsistência do tempo institucional. A escola impõe uma organização temporal que, muitas vezes, ela própria não possui condições de manter. O atraso e a falta do professor é um problema sério da organização da escola, como revela uma agente de organização escolar;

Na questão do professor, um problema é a questão do horário. A gente bate o sinal, e eles demoram para ir para a sala. Aí os alunos ficam no pátio, quando chegam na sala o professor já está lá e alguns não deixam os alunos entrarem, é complicado. Outra é a falta. A gente sabe que a falta é direito do professor, mas é muito ruim quando falta e não avisa, porque daí a gente não sabe o que faz com os alunos (Informação Pessoal)⁶⁶.

O depoimento da funcionária da escola, revela uma dupla punição ao aluno. Primeiro, muitas vezes, ele é penalizado com a falta por chegar atrasado, mesmo com o atraso do professor, por outro lado, é penalizado no desenvolvimento da aprendizagem por causa das faltas dos professores. É uma dupla punição decorrente dessa organização burocrática do tempo institucional.

As situações narradas revelam as inconsistências e contradições do tempo institucional. Todavia, mesmo com essas falhas e limitações, ele se coloca como hegemônico e se impõe em relação às outras perspectivas de temporalidades no interior da escola. Na sequência, vamos analisar as outras perspectivas temporais do interior da escola sempre a partir da perspectiva da organização do tempo institucional.

4.3 O tempo da aprendizagem

Ligado ao tempo institucional, temos o tempo da aprendizagem. O tempo institucional estabelece períodos de aprendizagem e, nesses períodos, estabelece determinadas competências e habilidades a serem desenvolvidas. A organização burocrática da escola

⁶⁶ Entrevista Presencial realizada em junho de 2014.

determina uma organização por bimestre, com certas atividades a serem desenvolvidas nesses respectivos períodos. Contudo, quando nos referimos ao tempo da aprendizagem, além da organização institucional do tempo, outros elementos da relação entre os saberes e os indivíduos são até mais importantes do que a própria distribuição temporal dos conteúdos e atividades a serem desenvolvidas nesses respectivos espaços de tempo. Dentre estes elementos, destacamos o que ensinar, como ensinar e para quem ensinar.

Em relação ao primeiro ponto, é a grande controvérsia entre professores, alunos e gestores. A escola deve se restringir ao ensino dos conteúdos formais ou deve diversificar a sua proposta de formação? No livro, *Reinventando a Educação: diversidade, descolonização e redes*⁶⁷, Sodré, a partir dos conceitos de descolonização, diversidade e redes, propõe uma educação para além da hegemonia de um saber único. De acordo com sua análise, o sistema educacional latino americano, até mesmo pela sua história de colonização, sempre importou um modelo de educação ou europeu ou norte-americano, o que implica no desenvolvimento de uma prática educacional que se pretende hegemônica no sentido de impor o que é conhecimento, ou seja, o que deve ser ensinado e o que não se deve ensinar. Essa prática comum desenvolveu uma forma educacional pautada na seletividade e imposição de certos saberes e a exclusão de outros, tão importantes quanto os ditos saberes oficiais. No prefácio, Leonardo Boff, apresenta o livro de forma a nos desafiar para encarar e buscar uma perspectiva mais humanista para um processo educativo:

Eis um livro que se destina não somente a educadores , mas a todos os que pensam num outro Brasil e de forma lúcida assumem os desafios para aprender deles e colher inspirações para uma síntese que seja nossa e reforce nossa identidade na convivência e no respeito às diversidades hoje ameaçadas pelo furor do pensamento único dos países do Hemisfério Norte que continuam ainda com a mente colonialista e cheia de arrogância. Podemos colaborar para uma civilização planetária que tenha como centralidade a vida, a humanidade e Terra, formando uma unidade complexa e capaz ainda de irradiar (SODRÉ, 2012, p. 09).

No âmbito da comunidade que estamos investigando, podemos fazer a análise dessa situação, a partir do que observamos, de acordo com a perspectiva do currículo oficial do estado. Mesmo se tratando de uma política com pressupostos educacionais progressistas, percebemos, como vimos na análise que realizamos no segundo capítulo, fortes elementos de uma prática colonizadora no sentido de priorizar uma formação determinada e específica para

⁶⁷ SODRÉ, Muniz. **Reinventando a educação: diversidade, descolonização e redes**. Petrópolis: Editora Vozes, 2012.

a inserção dos alunos no mercado de trabalho e na vida consumista. A partir desse contexto, alguns professores da instituição, ao fazer a crítica a esse sistema de ensino, revelaram uma visão e prática de escola voltada apenas para o desenvolvimento dos conteúdos formais, tendo por base, segundo afirmaram, a obrigatoriedade de seguir o currículo do estado. Por outro lado, encontramos outros que defendem uma prática educacional integral, mas se limitam, conforme observamos, ao desenvolvimento de algumas atividades diversificadas visando uma maior abrangência do que se ensina aos alunos. Todavia, o que percebemos, mesmo diante dessa ambiguidade, é que, em geral, na instituição analisada, predomina-se uma prática educacional conteudística, isto é, a aprendizagem formal como elemento principal e fundamental do cotidiano da escola, até pela própria orientação das políticas estaduais que estabelecem metas para o desenvolvimento da aprendizagem dos alunos. Essa formação técnica, pautada no princípio da reprodutividade, estabelece também princípios de formação comportamentais, mas sempre levando em consideração a formação de indivíduos tecnicamente preparados para ingressar no mercado de trabalho.

Ao entrevistarmos um aluno da Segunda Série do ensino Médio, pedimos a ele que avaliasse o material que ele recebe do governo do Estado. No meio de sua resposta, aparece a expressão “aulas diversificadas”. A partir dessa expressão e do que vem na sequência de sua resposta podemos comprovar o que afirmamos acima de que, na escola analisada, predomina-se uma formação conteudística e, ainda, diretivista:

Para uma melhora no caderno do aluno no conteúdo dele mesmo devia ter mais propostas de aulas diversificadas, ou seja, mais experiências na parte de ciências, em história, filosofia e sociologia indicar filmes e documentários coisas desse tipo também ter o auxílio em sala do livro didático que é muito rico em conteúdo e bem proveitoso os estudos em sala com ele. (aluno da Segunda Série do Ensino Médio do período matutino).

A partir da análise do aluno podemos concluir que, de fato, a prioridade, em grande parte dos professores, com base na própria orientação que recebem das políticas estaduais é desenvolver uma prática educacional formal, preocupando-se quase que exclusivamente com o desenvolvimento de um saber técnico voltado para a inserção dos indivíduos no mercado de trabalho.

O problema sobre o que ensinar, leva-nos diretamente para a questão do como ensinar. Tendo por base a orientação de uma prática educacional conteudística, a forma de ensinar em quase sempre é determinada por uma prática diretiva que Paulo Freire, no livro *Pedagogia do*

*oprimido*⁶⁸, chama de educação bancária. Nos relatos dos alunos, sobre como eles avaliam as aulas dos professores, em geral, disseram que são aulas “boas”. Quando pedimos para descrever como são essas aulas “boas”, o que eles faziam nessas aulas que os levavam a considera-las como sendo boas, em quase sempre a resposta era a mesma, como podemos perceber nos relatos dos alunos que apresentamos abaixo:

Tem professor que tem domínio de sala. Ele passa conteúdo no quadro, explica e depois fazemos as atividades na apostila. Essas são aulas boas. Tem a professora de geografia que leva o livro, ela explica e depois a gente usa a apostila. Também são aulas boas (Informação Pessoal)⁶⁹.

As aulas são boas, os professores explicam, passam matéria no quadro a gente copia. Tem professor que passa a resposta no quadro e depois explica. Tem aula que tem copiar muito, aí fica chato (Informação Pessoal)⁷⁰.

A professora de ciência é legal. As aulas dela são da hora. Ela explica bem, passa muita coisa no quadro, mas as vezes a gente tem aulas diferentes com ela. Ela faz algumas aulas diferentes com cartazes, experiências, é muito legal (Informação Pessoal)⁷¹.

Nos três depoimentos, percebemos elementos de uma educação bancária como predominante na prática educacional dos professores da escola analisada. Essa prática, parte da ideia de que o professor sabe e o aluno não, por isso, deve haver uma escola organizada disciplinarmente para facilitar o processo de transmissão de conteúdo. Essa postura está presente nas falas de alguns professores da escola. Quando entrevistamos um professor de matemática, perguntamos a ele sobre os principais desafios no dia-a-dia na sala de aula:

É o desinteresse dos alunos. Às vezes você está explicando o conteúdo, o aluno está lá com o fone do celular no ouvido. Depois reclama que o professor não ensina. Às vezes, eu deixo pra lá, quem precisa saber não sou eu é ele. (Professor eventual da disciplina de matemática da escola investigada)

No relato do professor, podemos perceber explicitamente a presença da ideologia e da prática de uma educação bancária. Quando ele diz que “quem precisa saber não sou eu é ele” é o mesmo que dizer, o aluno não sabe, está aqui para ser moldado. O problema desse tipo de prática é que ela acaba sendo inculcada pelos alunos e, em vez de contribuir para a

⁶⁸ FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

⁶⁹ Entrevista presencial realizada em setembro de 2014.

⁷⁰ Entrevista presencial realizada em agosto de 2014.

⁷¹ Entrevista presencial realizada em agosto de 2014.

emancipação, contribui apenas para o adestramento que, no decorrer do nosso trabalho, estamos chamando de regulação. Em sua análise sobre o que ele entende por educação bancária, Paulo Freire, apresenta essa forma e prática educativa como uma educação política a serviço de um poder regulador, dominador e explorador. Segundo afirma, é uma prática educacional que fere o princípio básico da liberdade, quem passa por um processo educativo desses moldes é apenas conformado a uma estrutura de poder hegemônico e dominador e, em consequência, acaba inculcando essa ideologia e desenvolvendo em sua vida uma prática e vivência fundamentadas no princípio da relação entre dominados e dominantes. Infelizmente percebemos essa realidade na fala de alguns alunos em duas perspectivas, quando se colocam na postura de dominados frente à autoridade docente e na postura de dominantes quando se acham superiores ao outro que é “diferente”.

Tem professor muito arrogante, mas a gente entende, ele estudou e dá aula faz tempo. A gente tem que se colocar no nosso lugar de aluno. As vezes é difícil, mas é a gente que depende deles, se a gente quer ser alguém na vida a gente tem que obedecer (Informação Pessoal)⁷²

Nesse primeiro relato, percebemos que a prática de uma educação bancária, portanto, disciplinar e adestradora está na raiz da consciência de inferioridade do aluno em questão em relação à autoridade docente. A prática de uma educação formal e disciplinar é responsável por levar o aluno a acreditar que o professor é a única autoridade responsável por leva-lo a mudar de vida. Quando diz que “a gente tem que se colocar no nosso lugar” é o mesmo que reproduzir a ideologia de que o aluno é um sujeito passivo e deve ser moldado segundo a orientação do professor. Numa das entrevistas, um aluno da Primeira Série do Ensino Médio, período matutino, diz:

O que eu não gosto da escola é ter que aturar os moleques do terceiro, eles se acham demais, professor. Muitas vezes, a gente quer fazer algo diferente na hora do intervalo e não consegue porque eles falam que a gente tem que se colocar no lugar de primeiro ano. Esses dias queriam obrigar a gente comprar correio elegante para ajudar na formatura deles, dizendo que a gente também ia estar naquela situação (Informação Pessoal)⁷³.

Nesse relato, encontramos a relação dominantes e dominados na relação entre os próprios alunos. Os alunos mais adiantados se colocando numa postura como superiores em relação aos menos adiantados. O que percebemos em nossa análise é que se trata de uma

⁷² Entrevista presencial realizada em novembro de 2014.

⁷³ Entrevista presencial realizada em março de 2015.

atitude frequente entre os alunos, ora através de piadas e brincadeiras ora de maneira mais explícita como foi apresentado pelo relato do aluno, revelando que, de fato, há uma relação de hierarquia entre as séries, o que, muitas vezes, desencadeia num espírito de competição entre os alunos. Essa atitude é consequência de uma prática de educação colonizadora que sempre parte do pressuposto de alguém como superior a outrem em qualquer que seja o nível de relação.

Por fim, diante do que expomos sobre o que ensinar e sobre o como ensinar, deparamo-nos com o terceiro elemento quando nos referimos ao tempo da aprendizagem, que é o para quem ensinar. No discurso, baseado na fundamentação teórica do próprio currículo oficial do estado, a escola é apresentada como um ambiente exclusivamente para a aprendizagem. Nesse sentido, no que se refere à fundamentação teórica desse documento da Secretaria de Educação, professores e alunos estão no mesmo nível, sendo membros de um mesmo processo que tem por objetivo o desenvolvimento da aprendizagem. No papel isso ficou muito bonito, mas a partir de nossa pesquisa, percebemos que, em decorrência da postura conservadora que já apresentamos em relação ao que ensinar e ao como ensinar, na prática cotidiana, os professores, em sua grande maioria, apresentam-se como superiores em relação aos alunos, pois eles se consideram imprescindíveis para o processo de ensino e aprendizagem. Para comprovar o que estamos afirmando, apresentamos abaixo o depoimento do professor de matemática da instituição investigada que entrevistamos:

Sabe o que os alunos precisam entender é que matemática é difícil, e nem todos gostam. Para aprender eles tem que ter uma postura diferente, ouvir mais a gente, prestar atenção e saber que eu sou o professor e que vou tentar deixar a matemática mais fácil para eles. (Professor de matemática).

Quando o professor diz “e saber que eu sou o professor” é o mesmo que dizer, “se eu não estivesse aqui vocês não iriam aprender matemática”. O professor, sentindo-se imprescindível para o processo de ensino e aprendizagem se coloca como aquele que não precisa aprender, sendo a sua função única e exclusivamente a de ensinar.

A análise que realizamos sobre os três pontos essenciais da reflexão sobre o tempo da aprendizagem, leva-nos diretamente para outra questão importante de nosso trabalho que é o problema da relação e conflitos entre as diferentes temporalidades dos membros envolvidos no processo de construção do conhecimento. Nesse sentido, a partir dessas diferentes temporalidades, é que podemos nos aprofundar um pouco mais na compreensão do cotidiano

da escola. É o que faremos a seguir, analisando a relação entre as diferentes temporalidades dos membros envolvidos no processo de construção da aprendizagem, buscaremos entender melhor o cotidiano da escola que, em sua natureza, carrega os elementos de emancipação, revelados, muitas vezes, em atos de resistências e rebeldias no interior da comunidade escolar.

4.4 As relações sociais como produto da diversidade de temporalidades

Diante do que expusemos até agora a respeito do tempo da aprendizagem, é importante ainda destacarmos uma situação que identificamos a partir da análise das entrevistas que realizamos. Há uma diferença básica sobre como cada classe de membro da comunidade investigada encara o tempo da aprendizagem e essa diferença é determinante no desenvolvimento de certos conflitos no cotidiano da escola. Já ficou claro que na perspectiva de nossa análise, a partir daquilo que observamos e analisamos da realidade da instituição investigada, mesmo tendo um saber oficial a ser desenvolvido, isso não nega a existência de outros saberes ditos não oficiais. A questão que surge é: como esse saber é difundido ou compartilhado no interior da escola?

A análise das entrevistas nos levou à seguinte hipótese: esse saber diverso, que é um saber experiencial, pois está ligado à experiência dos diferentes personagens da comunidade analisada, está implícito no contexto das relações sociais no interior da comunidade investigada. Em outras palavras, isso quer dizer que esses saberes não-oficiais fazem parte do processo de construção do cotidiano da escola e estão intimamente ligados às raízes dos conflitos e interesses subjacentes às relações sociais estabelecidas no dia-a-dia na respectiva instituição. São saberes, muitas vezes, tão importantes quanto os saberes considerados oficiais.

Se podemos falar de uma diversidade de saberes, só o podemos porque anterior a isso há uma diversidade de temporalidade, temporalidades, muitas vezes, simultâneas, mas não contemporâneas. Nesse sentido, tendo analisado já duas perspectivas temporais, o tempo institucional e o tempo da aprendizagem, cabe-nos agora analisar outras temporalidades, tão importantes quanto estas no cotidiano da escola e que, além do mais, estão na base do processo de produção das relações sociais, podemos chamar estas temporalidades de tempo dos indivíduos. Para não ampliar demasiadamente a discussão e nos deter apenas àquilo que é imprescindível à nossa reflexão, classificamos o tempo do indivíduo em quatro níveis levando em consideração, nesse primeiro momento, apenas o cotidiano do interior da comunidade

analisada: o tempo dos gestores, o tempo dos professores, o tempo dos funcionários e o tempo dos alunos.

Em relação ao primeiro nível, a gestão da escola é constituída pela direção, vice-direção e duas coordenadoras pedagógicas. No que se refere à direção, de acordo com a política do estado, são cargos que devem ser ocupados por meio de concurso público. No entanto, após a aposentadoria da última diretora efetiva, a escola vem passando por mudanças constantes no cargo de direção que vem sendo ocupado por professores designados para esta função. Há mais ou menos três anos, quem ocupa essa função é uma professora de Educação Física, professora efetiva da própria escola há mais de 15 anos. A vice-direção e coordenação pedagógica não são cargos, são apenas funções ocupadas por professores designados de acordo com a avaliação do diretor e da supervisora de ensino. Devido às mudanças constantes em relação à direção da escola, a função de vice-diretor, também passou por várias mudanças nesse mesmo período. Durante esse tempo de vacância de um diretor efetivo para a escola que já dura mais ou menos 6 anos, pelo menos três professores, inclusive a professora que hoje ocupa o cargo de direção, passaram pela vice direção. Hoje essa função é ocupada por um professor de Artes, efetivo na própria escola há mais ou menos cinco anos. Por outro lado, diferente do que ocorreu com a direção e a vice direção, as coordenadoras pedagógicas, uma professora de Língua Portuguesa e outra de matemática, estão nessa função há mais de 10 anos, gozando de certo prestígio e respaldo pelos diretores e supervisores que passaram pela escola.

De maneira geral, a equipe gestora da escola possui certo prestígio entre os membros da escola. Em entrevista, um professor eventual da disciplina de História, ressaltou:

A escola é bem relacionada e respeitada na comunidade, há uma excelente interação entre os professores em todos os sentidos, a equipe gestora dá apoio aos professores, aos projetos, a secretaria funciona, os alunos realmente interessados absorvem bem os desafios propostos (professor de História).

Na mesma direção, uma professora efetiva da disciplina de matemática, afirma: “Com relação à equipe gestora, dentro do possível, atende aos interesses dos docentes e alunos, apoiando sempre suas iniciativas e projetos” (Informação Pessoal). O mesmo pensamento é compartilhado pelos alunos, como podemos perceber nos relatos abaixo:

A diretora (Nome) é da hora, às vezes ela pega no nosso pé, mas ela faz bastante coisa para a escola. O vice-diretor (nome) também é legal, ele conversa bastante com a gente. Não tenho o que reclamar não (Informação Pessoal)⁷⁴.

A coordenadora (nome) é bem legal, ela está ajudando a gente com a formatura, ela é bem maluca, mas a gente gosta dela. As vezes a gente não entende o que ela fala, mas a gente sabe que ela está ali para ajudar (Informação pessoal)⁷⁵.

A coordenadora (nome), não tenho nem o que falar, nossa ela é da hora mesmo. Sempre que a gente precisa ela ajuda, nunca deixou a gente na mão (Informação Pessoal)⁷⁶.

Há, contudo, quem apresentou algumas ressalvas em relação à gestão pedagógica, como podemos perceber nos relatos de um professor eventual da disciplina de matemática, de um aluno do Ensino Médio e da mãe desse aluno:

Não tenho nada contra a diretora, ela é gente boa, mas às vezes, por não ser efetiva ela fica muito presa ao que o pessoal da DE (Diretoria de Ensino) fala, quando era a outra vice-diretora eu não gostava, ela não saía da sala da direção, agora ele sai, fica no pátio e vai atrás dos alunos (professor eventual da disciplina de matemática).

Acho a diretora(nome) boa, mas eu não gosto muito dela, tem aluno que faz bagunça e sabe que não vai acontecer nada, agora ela pega no pé de alguns. Muitas vezes ela pega no meu pé sem eu fazer nada,(aluno da Segunda Série do Ensino Médio período matutino)⁷⁷.

Conheço a diretora faz tempo, conheço a família dela, não tenho nada contra ela, mas não sei, acho que muitas vezes ela implica demais com meu filho, sabe? Ela precisa ouvir mais a gente antes de julgar (mãe de um aluno da Segunda série do Ensino Médio período matutino)⁷⁸.

São opiniões contraditórias, mas que nos levam a analisar da seguinte maneira: por não serem efetivos nos cargos e estarem sujeitos a designações, há uma “política da boa convivência” tudo para atingir as metas estabelecidas pela secretaria da educação. Na escola, a equipe gestora é responsável pela implementação do currículo oficial do estado e eles são avaliados pela supervisão, representante da Diretoria de ensino, levando-se em consideração os dados das avaliações internas e externas. Nesse sentido, muitas vezes, eles fazem o papel de responsáveis pela parte burocrática que o professor e os alunos têm que fazer. Por isso, em algumas situações, escutamos certos comentários, vindos dos professores, de certa forma, fazendo uma crítica a essa postura burocrática da gestão, como podemos notar no relato do

⁷⁴ Entrevista presencial realizada em março de 2015.

⁷⁵ Entrevista presencial realizada em setembro de 2014.

⁷⁶ Entrevista presencial realizada em agosto de 2014.

⁷⁷ Entrevista presencial realizada em outubro de 2014.

⁷⁸ Entrevista presencial realizada em março de 2015.

professor de matemática quando ele diz “ela fica muito presa ao que o pessoal da DE fala” que é o mesmo que dizer, “às vezes ela é muito passiva à burocracia”.

A escola possui um grande número de professores divididos em diferentes categorias, efetivos e ACTs. Dentre os efetivos, a escola possui um grupo fixo de docentes designados a outras funções na escola, ou readaptados, ou exercendo outras funções em outras unidades escolares. Dentre os docentes designados para outras funções dentro da própria escola, destacamos, a diretora, o vice-diretor, as duas coordenadoras pedagógicas e quatro professores readaptados que exercem diferentes funções no cotidiano escolar. Os demais, dedicam-se exclusivamente à prática na sala de aula. Por se tratar de uma grande escola, levando-se em consideração o número de alunos e o porte da cidade, há uma grande rotatividade de professores a cada ano letivo, professores de outras unidades que buscam no colégio complementar a sua jornada de trabalho. Efetivamente, com sede na própria escola e atuando em sala de aula, portanto, excluindo as designações e afastamentos, podemos destacar a presença de três professores efetivos de matemática e uma professora categoria F que, além de matemática, leciona outras matérias de acordo com a disponibilidade de aulas, dois professores de Artes, um de geografia, dois de História, um de Filosofia, um de Física, um de Ciências, um de Química, dois de Inglês, 4 de Língua Portuguesa, além de professores categoria F das disciplinas de Sociologia, Educação Física, Língua Portuguesa, todos com sede na escola e ficam aguardando disponibilidade de aula no decorrer do ano letivo.

Em relação ao corpo docente, podemos destacar a relação amigável que há entre os professores. Há discussões e opiniões divergentes, mas predominando sempre o clima de amizade e companheirismo, como podemos notar no depoimento de dois professores de matemática, a professora efetiva e o professor eventual:

Os funcionários e os professores são unidos e sempre dedicados aos interesses da escola, há discussões e debates, mas sempre a gente busca o melhor para a escola (professora de matemática).

Já vi muitos debates na escola, parecia até brigas de verdade, mas o que fica é a amizade. É claro que com uns você tem uma maior intimidade do que com outros, até pela própria pessoa, mas no geral é uma escola gostosa de trabalhar (professor eventual de matemática).

O clima amigável não é a isenção de debates e conflitos. Como percebemos nos dois depoimentos, há sempre debates e discussões, até pela própria posição de cada um, mas o interessante é a forma como isso termina, não afetando as relações entre os docentes. Esse

clima de amizade entre os professores reflete também no relacionamento com os alunos, como podemos verificar no depoimento de um aluno da Segunda série do Ensino Médio do período matutino:

O legal dos professores é que eles também são meus amigos. Já procurei muitos professores fora de sala de aula para tirar dúvidas ou coisa do tipo e sempre muito bem atendido. É uma ótima equipe de professores.

Essa amizade em relação aos alunos é meio que restrita a alguns professores e também em relação a alguns alunos selecionados. O aluno entrevistado, é considerado um bom aluno por parte dos professores e dos gestores, por isso, fica claro que a sua receptividade por parte dos professores em geral segue a lógica da seletividade. Nesse sentido, encontramos relatos de alunos que revelam atitudes dos professores nada amigáveis na relação docente/discentes, como o que se segue:

Tem professor legal pra caramba. Só que tem uns professor chatos, se acham, não gosta que a gente faz pergunta, se a gente tem dúvida a gente tem que perguntar, não é? Sei lá, as vezes eu nem faço pergunta porque fico com medo de levar uma bronca (Aluno Segunda Série do Ensino Médio do período noturno).

A contradição entre os dois depoimentos só comprova o que já afirmamos anteriormente, devido à prática disciplinar, que parte da seleção entre os bons e os maus alunos, predomina-se, em grande parte no corpo docente uma postura classista de considerar o aluno pela sua condição social. No livro *Escola, classes e luta de classes*⁷⁹, Georges Snyders desenvolve uma reflexão acerca do papel da instituição escolar na reprodução do sistema capitalista de produção. Para o autor, sendo a escola mais uma instituição da sociedade, está ela sujeita às leis de reprodução do capital. Nela podemos encontrar atividades e práticas explícitas que visam a proliferação da ideologia capitalista da divisão de classes. Além disso, sendo reflexo da sociedade capitalista, nela também podemos encontrar além da divisão de classes a outra grande situação desse modelo de sociedade que é a luta de classes. A respeito da escola como instrumento para a proliferação do sistema capitalista, Snyders escreve:

⁷⁹ SNYDERS, Georges. **Escola, classe e luta de classes**. Lisboa: Editora Moraes, 1981.

Assim, sob a pressão do capitalismo monopolista de Estado, na medida em que ela não pode escapar à pressão do capitalismo monopolista de Estado, a escola acaba por participar na manutenção das relações de classe; reflete as divisões sociais existentes, tende a perpetua-las, até a acentua-las; da mesma forma em que tende a perpetuar o poder da classe dominante. A escola não é capaz só com o seu esforço, de separar a orientação que impõe aos seus alunos das forças que não param de provocar a segregação (SNYDERS, 1981, p. 101).

A contradição do depoimento dos alunos a respeito dos professores, pode ser um exemplo para essa ideia da escola como segregacionista. Se o aluno é considerado bom, por ser bem nascido, ou seja, pertencer a uma classe social favorável, é bem acolhido por parte dos professores, se é desprivilegiado pertencendo a uma classe social inferior é rotulado como mau aluno, aluno problemático, e o tratamento acaba sendo diferenciado. Para o primeiro caso, a acolhida é uma realidade, para o segundo caso, por outro lado, cabe aceitar a segregação ou resistir a ela através de atos considerados indisciplinares.

A relação docente com a gestão pedagógica, por sua vez, é marcada pela política da boa convivência. A principal crítica dos gestores em relação aos professores é com as faltas ou os atrasos, mas, em geral, consideram um corpo docente harmonioso e dedicado aos objetivos da escola. Por outro lado, a principal crítica por parte dos professores em relação à gestão pedagógica se refere à burocracia que, muitas vezes, são obrigados a realizar por obrigação. Entretanto, há sempre um clima muito amistoso entre gestores e professores, como podemos notar nos depoimentos anteriores.

Quanto aos funcionários, eles se dividem em quatro funções: limpeza, merenda escolar, inspetor de alunos e secretaria. De acordo com o relato dos próprios funcionários, o número insuficiente de pessoas para cada função, torna o trabalho mais pesado e árduo. Talvez dessas funções a que mais é prejudicada pela carência de funcionários é o pessoal da limpeza. São doze salas e três períodos de aulas, para apenas três funcionárias. Dedicada à parte burocrática, a secretaria conta com seis funcionárias e o pátio com cinco, distribuídos nos três períodos de aula. A cozinha conta com duas funcionárias para cada período de aula.

Segundo relatos dos próprios alunos, a relação com os funcionários é amigável, como podemos perceber nos depoimentos a seguir:

Eu gosto do pessoal. Sempre que precisei eles me ajudaram. A tia (nome) é gente boa, conversa com a gente de boa, às vezes ela dá a louca e sai gritando no pátio, mas a gente entende (aluno da Primeira Série do período noturno).

O pessoal da secretaria as vezes fica bravo com a gente quando a gente vai pedir alguma coisa, mas sempre fizeram. Eu já precisei de declaração de matrícula por causa do trampo e eles fizeram pra mim. (Aluno terceira série Ensino Médio Matutino).

A opinião dos alunos é compartilhada pelos funcionários, como podemos perceber no relato de uma funcionária da escola:

A gente sabe que é uma clientela difícil, mas procuramos conversar com eles, orientar eles e ajudar eles no que eles precisam. As vezes a gente fica um pouco estressada com alguns alunos, mas faz parte de nossa função (funcionária da escola).

A relação dos funcionários com os professores é amistosa, mas com alguns conflitos. No depoimento dos inspetores de alunos a principal reclamação com os professores se refere ao atraso e as faltas, como relatamos anteriormente. Em conversa informal com o pessoal da secretaria, a principal reclamação em relação aos professores é com os atrasos nas entregas de documentos solicitados. Por sua vez, os professores também reclamam do trabalho da secretaria pela demora em resolver certos problemas funcionais.

Por fim, o tempo do aluno. Talvez o mais complexo para ser analisado justamente pela diversidade. Para não fugirmos do nosso problema de investigação, faremos uma análise geral sobre essa temporalidade. Os alunos são diversos e de diversos lugares da cidade. O conflito, diante dessa diversidade é inevitável. Mas, é através desses conflitos que encontramos experiências interessantes de superação e de novas perspectivas de ação. Mesmo com todos os problemas já relatados, em relação aos alunos, podemos destacar, a partir daquilo que observamos, a solidariedade, o compromisso com a sua perspectiva e uma atitude de resistência a certas coisas.

Na questão da solidariedade destacamos, o comprometimento deles em ajudar os que precisam. Nesse sentido, sempre estão dispostos a emprestar um material aos colegas, mesmo não sendo da sua sala, a empurrar a cadeira de rodas de um aluno portador de deficiência, de aceitar mudar de sala para ajudar alguém com dificuldade de locomoção e de emprestar o caderno e apostilas para os colegas que não fizeram as lições. Um fato interessante que presenciamos nesse período de observação e que serve para constatar o que estamos afirmando é o acolhimento que os alunos têm com os alunos portadores de deficiência auditiva. No período que delimitamos para a nossa investigação, os anos letivos de 2014 e 2015, a escola contava com dois alunos com deficiência auditiva. Um menino que ingressou na escola no ano de 2014, na primeira série do Ensino Médio e uma menina que ingressou na

escola no ano de 2013 também na primeira série do Ensino Médio. Para acompanhar esses alunos na sala e auxiliá-los com a tradução das aulas para a linguagem de sinais, há um professor intérprete para cada aluno que o acompanha em todos os dias e em todas as aulas. O interessante é como os colegas de sala receberam esses alunos. Presenciamos, em algumas situações, uma troca de experiência de saberes, os alunos surdos ensinando a linguagem de sinais para os colegas e estes ensinando certas brincadeiras para aqueles. Além disso, na ausência do intérprete, os colegas acolhiam os alunos surdos para orientá-los e ajudá-los, nunca os deixando desamparados.

No que se refere ao compromisso com suas perspectivas, destacamos os debates sobre crenças, políticas e cultura de maneira geral que, ao contrário do que muitos pensam, eles possuem opiniões e com argumentos consistentes. Numa aula de Filosofia na sala da terceira série D, período matutino, no ano letivo de 2015, certo dia o professor tratou sobre “Filosofia e Religião”. Inicialmente ele propôs uma discussão sobre como podemos encarar certas situações fatídicas na nossa vida e quais possíveis explicações para essas situações. Depois que os alunos apresentaram essas situações e as suas possíveis explicações, começaram a classificar o que poderia ser uma explicação religiosa e o que poderia ser uma explicação racional, o resultado disso foi um longo debate e discussão sobre a importância da religião e da razão na vida do ser humano e como conclusão restou uma pergunta proposta pelos próprios alunos: Qual o limite da razão humana? Em outra situação, no ano de 2014, na segunda série A, estavam discutindo sobre política, levando em consideração o processo eleitoral que o país estava vivendo, opiniões divergentes, uma parte da sala defendendo as ideias e projetos do candidato do PSDB e a outra, por outro lado, apoiando as ideias da candidata do PT e, no meio desses dois grupos, os que se diziam alheios à política. No meio da discussão o professor colocou no quadro a frase “O homem é um animal político” e pediu para que falassem sobre o que eles entendiam a respeito, o que nos chamou a atenção foi a resposta dada por um aluno, considerado por parte dos professores, como um aluno problema na sala: ‘gostando ou não a gente é político, ou a gente faz política ou é mandado por quem faz’.

Nesse ponto, ainda, destacamos a diversidade cultural dos alunos. O gosto estético é variado, gostam de músicas dos mais variados estilos. Devido a isso, o som do intervalo que é de responsabilidade do Grêmio estudantil, leva em consideração essa diversidade, distribuindo os estilos musicais de acordo com os dias da semana. Encontramos alunos que gostam de livros de literatura, outros que preferem ver o filme se for o caso. Enfim, a diversidade cultural é um elemento importante, mas negligenciado por grande parte dos professores, no processo de construção das relações entre os alunos, na medida em que o seu

gosto determina, muitas vezes, o seu comportamento. Nesse sentido, encontramos alunos caubóis, roqueiros, fanqueiros com seus estilos de vestimenta e de comportamento.

Por fim, na questão da resistência destacamos o fato de não aceitarem qualquer coisa imposta e de questionarem certas leis e normas estabelecidas pela instituição, como por exemplo, o uso dos aparelhos de celulares e a obrigatoriedade do uso do uniforme. O que impressiona é a artimanha que eles utilizam para burlar essas regras. Não concordando com a obrigatoriedade do uniforme, alguns alunos chegam à escola com a camiseta da instituição, esperam os inspetores passarem na sala para ver quem está sem uniforme e depois tiram o uniforme e ficam com uma camiseta do seu gosto. Em relação ao celular, eles sempre dão um jeito para utiliza-lo durante as aulas, seja camuflando o fone ou escondendo o aparelho na bolsa.

Por serem oriundos de diferentes regiões da cidade, os conflitos existentes, muitas vezes, seguem a lógica da pertença a um bairro ou vila. Não há presença de gangues ou grupos de vândalos organizados. O que há é a proximidade afetiva entre os membros, como podemos perceber no relato de um aluno da segunda série do Ensino Médio período noturno que, quando estudava no período da manhã, era considerado um aluno briguento:

Hoje em dia não tem gangue não. Antigamente tinha, mas hoje não. As brigas professor acontecem muitas vezes pela amizade. As vezes seu amigo está brigando, você entra para ajudar, entende? O que provoca a briga é certas brincadeiras, tem gente que não aceita e daí acaba brigando (aluno da segunda série do Ensino Médio do período noturno).

No que se refere ao tempo da aprendizagem, há uma grande e importante diferença na perspectiva dos alunos em relação às perspectivas dos professores, dos funcionários e gestores. Estes últimos vivem o presente com a cabeça no passado. Isso quer dizer que, colocando-se na postura de quem sabe e precisa transmitir o seu saber que ele considera importante, o professor, o gestor e o funcionário vivem uma nostalgia da experiência da sua vida escolar, sempre comparando a sua experiência como estudante com a sua experiência profissional, sempre a partir da ideia de que “no meu tempo de aluno tudo era diferente”, como se isso não fosse um fato. Essa nostalgia, podemos perceber no relato de um professor de História da comunidade investigada. Pedimos para que ele fizesse um paralelo do modelo de escola em que ele viveu como aluno ao modelo de escola em que ele exerce a sua atividade profissional:

Quando eu era aluno a relação aluno e professor era outra, era diferente. Havia respeito à autoridade do professor, e isso favorecia a aprendizagem. (professor de História da comunidade investigada).

A ideia apresentada pelo professor é compartilhada por outros docentes da escola. Fizemos a mesma pergunta a um professor de Física da instituição, e a resposta não foi muito diferente:

Quando eu era aluno, a gente bagunçava, mas sabia respeitar o professor. O professor conseguia dar aula e explicar a matéria, hoje a gente fica se desdobrando para falar cinco minutos (professor de Física).

O mesmo foi compartilhado por uma funcionária da instituição:

Hoje a escola é problemática, falta respeito. Os alunos não respeitam mais a autoridade do professor. No meu tempo, quando estudei, tinha disciplina (funcionária da escola).

Nos três depoimentos vimos uma nostalgia em relação ao passado de estudante. A escola de hoje é diferente da escola de ontem. No tempo de estudante, ‘tudo era diferente’. Que há muitas diferenças é fato, mas a fantasia de engradecer a escola do passado se deve justamente pelo ponto da divergência de perspectiva. Ao avaliar a escola de quando ele era estudante, o entrevistado é levado a se colocar no ponto de vista de aluno e isso é um fator importante para essa divergência. No ponto de vista de funcionário, professor ou gestor, os jovens de hoje não querem saber de nada, a gente não consegue dar aula, não há aprendizagem. Por outro lado, como aluno, a escola é boa, a aprendizagem é boa, tem bagunça, mas a gente aprende, tem aulas legais e tem aulas chatas, etc. é o que podemos constatar quando comparamos os depoimentos acima com os depoimentos dos alunos:

A gente aprende muita coisa na escola. Tem aula que o professor explica bem, tem aula que a gente aprende fazendo atividade, a escola é boa ensina muitas coisas pra gente (Aluno sétimo ano período vespertino).

As aulas dos professores são em sua grande maioria boas e bem proveitosas, mas as vezes temos aulas chatas por acabar sendo muito repetitivas e sem contar com os alunos que não cooperam para uma aula melhor e isso acaba interferindo no humor do professor (aluno da Terceira Série do Ensino Médio).

A contradição entre as duas perspectivas, educadores e educandos, é causa, muitas vezes, dos principais conflitos entre alunos e professores na sala de aula. O professor quer que o aluno aprenda determinado conteúdo naquele momento a qualquer custo. O aluno vê isso como afronta e não consegue compreender o sentido da necessidade de aprender esse conteúdo. A consequência disso, é a antipatia recíproca entre aluno e professor. Este acaba vendo aquele como desinteressado e bagunceiro e aquele acaba rotulando este como chato e arrogante. E no fim, nem aluno e nem professor sai satisfeito da aula.

Eu não gosto de matemática. A professora é chata. A matéria é chata, não sei porque a gente tem que aprender (aluna da terceira série do Ensino Médio).

Com a análise dessas diferentes perspectivas de temporalidades apresentamos elementos importantes para a compreensão do cotidiano da instituição analisada. Tendo em vista os dados apresentados e a análise das entrevistas, podemos dizer que, não é possível afirmar um perfil único da escola. De um lado, apresentamos elementos emancipatórios, poucos, mas presentes principalmente nas atitudes dos alunos e de uma parte dos professores ou de algumas práticas docentes. De outro lado, vimos a presença de um discurso e de uma prática classistas, priorizando a regulação em detrimento da formação emancipatória. Para nos ajudar a aprofundar essa nossa análise e conclusão, apresentamos abaixo, mais um elemento da relação tempo e espaço da escola que é a perspectiva da comunidade em relação à escola investigada, visando encontrar elementos que possam nos ajudar a fortalecer a nossa ideia de que emancipação e regulação são dois elementos constantes e presentes do cotidiano escolar.

4.5 A escola a partir da perspectiva da comunidade

O colégio “Leitão” é a maior escola pública da cidade de Presidente Epitácio. Atendendo alunos do Ensino Fundamental Ciclo II e Ensino Médio, atende anualmente uma clientela que gira em torno de 800 a mil alunos, provenientes de várias regiões do município, incluindo a zona rural, distribuídos nos três períodos de aula.

A imagem que a escola possui na cidade é um pouco controversa. Quando chegamos à cidade no ano de 2010, paramos num posto de gasolina para abastecer e perguntamos onde ficava a EE Antonio de Carvalho Leitão. Inicialmente o frentista não soube responder, pois não a conhecia por esse nome. Depois de um pouco de conversa, aproximou-se outro funcionário do posto e nos perguntou se essa escola era o “colégio”. Não soubemos responder, mas dissemos que poderia ser. Então, ele nos explicou como faríamos para chegar

até lá. De fato, o “colégio” era a EE Professor Antonio de Carvalho Leitão. Primeira conclusão que tiramos desse fato é que o nome da escola não quer dizer muita coisa para a comunidade, tradicionalmente a escola é conhecida por colégio e assim perdura até os dias de hoje acrescentando apenas o “Leitão”.

Quando iniciamos os trabalhos na escola e passamos a residir na cidade, outra coisa nos chamou a atenção. Quando nos apresentávamos como professor do “colégio”, a reação sempre era de surpresa e acompanhada de uma pergunta: ‘E agora como está o colégio?’ Não entendíamos o porquê da pergunta. Mas logo essa dúvida se transformava em perplexidade com os comentários que se sucediam. Quase sempre, exceto quando nos deparávamos com ex-alunos da escola, a imagem que nos passávamos era a imagem de um ambiente totalmente hostil e violento. Não entendíamos os motivos dessas perspectivas. Todavia, com o tempo logo descobrimos o porquê de tantos comentários negativos em relação à instituição. No ano de 2006 ocorreu um homicídio dentro da escola e, levando em consideração as condições do município, esse fato foi marcante para a construção dessa imagem negativa frente à comunidade escolar. No livro *A cidade dos muros: crime, segregação e cidadania em São Paulo*⁸⁰, Teresa Caldeira, a partir de uma análise sobre os índices de violência na cidade de São Paulo, faz uma importante reflexão de como o discurso e a fala do crime e da violência criam um muro simbólico de separação, segregação e medo. Guardadas as devidas proporções, foi o que ocorreu com a imagem do “colégio” perante a comunidade. A partir de um caso isolado de um conflito particular entre dois alunos que teve como consequência um homicídio, surgiram narrativas do medo e da violência e a escola recebeu o rótulo de um ambiente hostil e violento. Hoje, o homicídio está apenas na memória e a escola já está reconquistando o seu prestígio, como podemos ver nos seguintes depoimentos:

Quando transferi minha filha para o Leitão, no começo não gostei muito, a gente tinha certo medo, mas agora estou vendo que a escola é boa, conheço quase todos os professores, a diretora é minha amiga e o clima não é como eu pensava (mãe de uma aluna da Segunda Série do Ensino Médio período matutino).

A gente sabe que a escola tem seus problemas, mas meu filho estuda lá desde a quinta série, é uma boa escola, ele gosta de lá, tem bastante amigos e gosta dos professores (pai de um aluno da Segunda Série do Ensino Médio).

⁸⁰ CALDEIRA, Teresa. **A cidade dos muros: crime, segregação e cidadania em São Paulo**. São Paulo: Editora 34, 2000.

Nos dois depoimentos, de pais de alunos do colégio, presenciemos uma perspectiva positiva da escola que não condiz com aquela imagem negativa que nos recebeu quando chegamos à cidade. O colégio é visto pelos pais como uma escola agradável e colabora com a aprendizagem de seus filhos. Essa perspectiva é compartilhada pelos alunos:

A nossa escola é boa. Eu gosto de estudar lá. Tenho muitos amigos e faço bastante coisas legais (aluna do Nono Ano Ensino Fundamental período Vespertino).

Quando me mudei para o Leitão, só fui porque precisava. Tinha receio pelo que falam da escola, mas quando cheguei lá eu comecei a gostar, hoje não quero sair de lá, gosto muito, os professores são legais, os alunos respeitam mais as diferenças (aluna Segunda Série período vespertino).

Há duas escolas estaduais próximas ao colégio, a EE 18 de junho e a EE Dona Consuelo Fernandes M. Castro. A primeira, no ano de 2015, entrou no programa de ensino integral da Secretaria de Educação do Estado, oferece apenas Ensino Médio, a segunda, por outro lado, oferece apenas Ensino Fundamental Ciclo II. Quando se tornou escola de tempo integral no ano de 2015, muitos alunos da EE 18 de Junho se transferiram para o colégio Leitão, aumentando a demanda da escola. Mas teve um ponto positivo essa mudança. Na nossa pesquisa, descobrimos que há uma rivalidade entre os alunos do colégio Leitão e os da EE 18 de Junho, rivalidade essa que foi causa de várias brigas e conflitos entre os alunos dessas duas unidades escolares. Obrigados a se transferirem para o colégio por conta do trabalho ou de outras atividades, os alunos da EE 18 de Junho, começaram a interagir e conhecer melhor os alunos do colégio, construindo novos laços de amizade e colaborando para diminuir a rivalidade entre as duas escolas. Entrevistamos alguns alunos para identificarmos as causas dessa rivalidade e obtemos algumas respostas que transcrevemos abaixo:

A gente não gosta muito do pessoal do 18. Eles vem na nossa escola, querem quebrar as coisas, mexer com as minas dos cara aqui, é complicado, professor (Aluno da Segunda Série Ensino Médio).

Professor, eu penso que o motivo maior é a questão das meninas. Eles vem aqui mexer com as meninas daqui e os daqui vão mexer com as meninas de lá, aí começa o rolo (Aluno do Segundo Termo Eja).

Como eu estudava no 18, eu sei que os alunos de lá não gostam dos alunos daqui porque eles acham que os alunos daqui são só da periferia, da Vila Martins, Vila Esperança. Os alunos do 18 são “cocoquinho”. Eles se acham demais (aluna Segunda Série Ensino Médio matutino).

Nos três depoimentos encontramos elementos suficientes para termos uma ideia dos motivos da rivalidade entre as duas escolas. O que ficou claro para nós durante as entrevistas é que o real motivo dessa rivalidade é a questão social dos alunos, por mais que os alunos tentaram sempre omitir isso, mas implicitamente soltavam algumas falas que justificavam e revelavam o elemento social como causa da rivalidade. Isso ficou evidente no terceiro depoimento. A aluna entrevistada foi transferida da EE 18 de Junho para o colégio no ano de 2015, devido à implantação da escola de tempo integral. Segundo a experiência que ela teve na EE 18 de Junho e o que ouvia lá, o principal motivo é a questão da procedência dos alunos. As duas escolas são localizadas numa região central da cidade. Entretanto, a clientela da EE18 de Junho é mais homogênea no sentido de a grande maioria dos seus alunos serem procedentes de bairros mais centralizados da cidade. Em contrapartida, a clientela do colégio é heterogênea, pois recebe alunos de vários bairros, principalmente da parte periférica do município.

Por outro lado, a relação dos alunos do colégio com os alunos da EE Dona Consuelo Fernandes M. Castro é restrita, pois são níveis de Ensino diferentes. Em geral, como grande parte dos alunos do Ensino Médio do colégio é proveniente da EE Consuelo Fernandes, o contato dos alunos das duas escolas restringe-se quase que exclusivamente aos alunos da Primeira Série do Ensino Médio que voltam à EE Consuelo Fernandes por conta de suas amizades e namoros que lá ficaram. Não há clima de rivalidade entre as duas escolas, pelo contrário, os alunos do “Consuelo” sempre são bem recebidos no colégio.

Diante do que apresentamos, fica claro que o colégio “Leitão”, mesmo sendo uma escola pública, goza de prestígio na comunidade. Os desafios da escola são proporcionais ao seu tamanho. O tamanho do Leitão vai além de seus muros físicos, em geral, as pessoas prestigiam as festas e promoções da escola, pois é dessa forma que querem retribuir o carinho que têm para com a maior instituição pública de Educação Básica da cidade. Além disso, o prestígio da escola não está na qualidade do ensino formal oferecido, mas nas relações que são estabelecidas no seu interior, relações estas que procuram transcender os limites de um Bairro ou Vila, visando sempre a construção de uma harmonia mesmo diante de diversidades que se fazem necessárias.

5 CONCLUSÃO

A pesquisa que realizamos fortaleceu a ideia de que a investigação a respeito da instituição escolar deve partir sempre de experiências locais. O ambiente escolar é complexo e, por isso, a tentativa de se impor uma interpretação generalizante da escola é o mesmo do que a busca pela homogeneização de padrões formativos que ignoram a complexidade e diversidade das relações sociais. A análise que realizamos da EE Professor Antonio de Carvalho Leitão nos forneceu elementos importantes para a construção de uma crítica da realidade local desta instituição que, em suas entrelinhas, levou-nos para o centro do problema que levantamos para a nossa investigação.

Estabelecemos como projeto de nossa investigação a análise das relações espaço-temporais no interior da instituição investigada a partir da relação entre emancipação e regulação. Decidimos partir, por isso, da recuperação da história local, construindo um perfil histórico e social do município de Presidente Epitácio que nos proporcionou localizar e contextualizar o espaço físico da escola e, ainda, construir um perfil sociocultural dos personagens membros que constituem a comunidade por nós analisada. Esse resgate histórico da cidade nos proporcionou, além disso, uma maior compreensão dos conflitos e contradições do cotidiano do município que se refletem no cotidiano do “colégio”. Sendo a maior escola pública de Presidente Epitácio, o colégio “Leitão” recebe alunos de várias camadas da sociedade e, portanto, de várias regiões da cidade. Os alunos são provenientes de vários bairros e contextos diferentes o que contribui grandemente para a formação daquilo que é essencial na constituição do cotidiano da escola, que é a sua diversidade.

Em seguida, propusemo-nos a analisar o local da escola, partindo da ideia de que o espaço físico da mesma, a arquitetura do prédio, a presença do muro e a distribuição das salas são reflexos de um modelo de escola disciplinar e burocrático que visa a homogeneização da formação. O objetivo desse modelo educacional é a padronização da formação, visando a inserção dos alunos no mercado de trabalho.

Nessa nossa análise identificamos, como ponto forte dessa relação entre a formação do indivíduo para o ingresso no mercado de trabalho e a formação padronizada para atingir esse objetivo, a organização burocrática da instituição como elemento fundamental da prática segregacionista no interior da escola. Seguindo a política da Secretaria Estadual de Educação, a escola analisada segue a lógica do currículo oficial do Estado. De acordo com a análise que realizamos, mesmo partindo de pressupostos teóricos emancipatórios, a prática curricular do estado impõe uma prática educacional pautada pelo princípio neoliberal de educação que

parte do pressuposto de uma perspectiva quantitativa do conhecimento na medida em que estabelece competências e habilidades a serem trabalhadas e metas para as instituições públicas de ensino do estado a partir de incentivos financeiros para quem atingir essas metas.

Esse tipo de política determinada pela Secretaria de Educação, como observamos no decorrer da pesquisa, é responsável por determinar uma prática regulatória de educação que parte do princípio de formação direcionada dos indivíduos envolvidos no processo ensino-aprendizagem. Essa formação determina o lugar de cada indivíduo no processo. Dessa forma, os alunos são considerados sujeitos passivos que devem ser moldados para os interesses do capital, ou seja, devem ser preparados para o mundo do trabalho e do consumo. Nessa engrenagem os professores, de forma consciente ou até inconsciente, são instrumentalizados para o exercício da prática adestradora. Por meio de discursos e práticas estabelecem atitudes direcionadas que consideram o aluno como objeto a ser manipulado.

A partir dessa política e prática educativa, percebemos em nossa investigação que, mesmo diante de uma política para conter a retenção e a evasão, a escola é a principal produtora do fracasso escolar. No livro *A produção do fracasso escolar*⁸¹, a professora Maria Helena Souza Patto, apresenta a reprovação e a evasão escolar como produto da própria escola na medida em que, a partir de práticas e discursos que escondem o princípio de divisão de classes, exclui os alunos, em sua maioria os pobres, da possibilidade de aprender.

Para a autora, a evasão é uma realidade constante na prática escolar nos dias de hoje, mesmo diante de políticas e reformas educacionais voltadas para o combate da evasão, como por exemplo, a política da progressão continuada. Além disso, políticas públicas de inclusão, como é o caso da referida política educacional de combate à evasão, acabam se tornando instrumentos de exclusão quando se tornam práticas assistencialistas e não emancipatórias. A esse respeito, a autora escreve:

Nesse contexto ações que supostamente promovem a inclusão disfarçam a exclusão; o que aparece como exclusão não passa de inclusão marginal; projetos públicos ou privados de resgate da cidadania, como regra assistencialistas, enfraquecem os beneficiados ao transformá-los em receptores agradecidos de favores vindos dos de cima; procedimentos astutos de manipulação estatísticas mentem sobre o número de beneficiários de políticas públicas e abrem espaço à culpabilização dos que não contribuem para a mágica dos números (PATTO, 2009, p. 14).

⁸¹ PATTO, Maria Helena de Souza. **A produção do fracasso escolar**: histórias de submissão e rebeldia. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2013.

Criada e elaborada para combater um modelo de escola excludente que partia do pressuposto da seletividade, a progressão continuada, ou a distorção do que se entende por isto, acaba se tornando mais uma política de segregação na medida em que se institucionaliza um discurso político que se baseia apenas em manipulação de dados estatísticos com a finalidade de esconder a verdadeira realidade do problema no que se refere à evasão escolar. A análise que realizamos a respeito dos dados internos da escola investigada, revela-nos claramente essa contradição. De um lado, uma política educacional baseada em propostas para conter a segregação, de outro, a prática excludente motivada pela burocracia de uma organização fundamentada no princípio da meritocracia, uma organização neoliberal que prioriza metas e se prende ao produto e não ao processo.

Esse problema da evasão escolar revela a prática de uma política seletiva do modelo de escola conservadora, ou como afirma Paulo Freire na *Pedagogia do Oprimido*⁸², uma escola que prioriza uma educação bancária, ou seja, uma escola que nega a experiência do aluno, prendendo-se a uma educação formal. E, nesse sentido, ignorar a experiência do aluno é partir do pressuposto de uma educação dominadora, desconsiderando que o processo educativo deve ser mediatizado e não impositivo, ou seja, o conhecimento deve ser construído pela relação da experiência com o objeto do conhecimento, como afirma Freire:

Neste sentido, a educação libertadora, problematizadora, já não pode ser o ato de depositar, ou de narrar, ou de transferir, ou de transmitir conhecimentos e valores aos educandos, meros pacientes, à maneira da educação bancária, mas um ato cognoscente. Como situação gnosiológica, em que o objeto cognoscível, em lugar de ser o término do ato cognoscente de um sujeito, é o mediatizador de sujeitos cognoscentes, educador, de um lado, educandos, de outro, a educação problematizadora coloca, desde logo, a exigência da superação da contradição educador-educandos. Sem esta, não é possível a relação dialógica, indispensável à cognoscibilidade dos sujeitos cognoscentes, em torno do mesmo objeto cognoscível (FREIRE, 1987, p. 39).

A partir desse contexto, podemos dizer que essa prática de educação conservadora que ignora a experiência do aluno é a principal responsável pela segregação e pela produção do fracasso escolar, negando a possibilidade de uma educação emancipatória para todos os que estão envolvidos no processo ensino-aprendizagem. Dessa forma, o projeto emancipatório dessa política, ao entrar no interior de uma prática conservadora de educação, tornou-se apenas mais um elemento regulatório desse modelo conservador de educação que esconde, em sua essência, o discurso histórico de uma prática educacional classista, ou seja, de um modelo

⁸² FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

de prática educacional que esconde os interesses econômicos e que parte de uma proposta de divisão de classes. No livro *História da Educação no Brasil*⁸³, a professora Otaíza Oliveira Romanelli faz um relevante estudo de como uma prática educacional baseada na seletividade e no pressuposto da retenção colaborou para o aumento dos índices de analfabetismo nas décadas de 1930-1970. Segundo a análise da autora, a proposta de educação para todos contrastava com a ineficiência da prática educacional que não conseguia acompanhar o ritmo do desenvolvimento e das mudanças que o país vinha passando e, dessa maneira, o pressuposto de uma educação libertadora não se afastou da proposta e prática de uma política educacional excludente que favorecia ainda mais para ressaltar o propósito de uma educação pública fundamentada no princípio da divisão de classes.

O sistema educacional brasileiro, com o refletir a profundidade e as inconsistências das mudanças sociais e econômicas ocorridas no país, a começar de 1930, expandiu-se por pressão de uma demanda efetiva. Essa expansão, no entanto, não refletiu as necessidades reais do desenvolvimento, já que de um lado, foi insuficiente e, de outro, caminhando em sentido inverso ao das necessidades criadas, acabou por acentuar profundamente a defasagem entre a educação e esse desenvolvimento. Em consequência, a educação escolar acabou por desempenhar papel conservador e alienante, na ordem social e econômica heterogênea, que é a brasileira (ROMANELLI, 1986, p. 125).

Dessa organização burocrática deduzimos, ainda, de nossa pesquisa o fato dela ser inculcada e reproduzida através de discursos e práticas subliminares aos interesses subjacentes ao sistema capitalista de produção. Dessa forma, identificamos o pressuposto da luta de classes no cotidiano da escola como elemento determinante no processo de construção da relação entre docentes e discentes. Encontramos nos discursos e práticas a postura do professor como sujeito de uma classe privilegiada em relação aos alunos. Num contexto de cidade de uma economia baseada na prática do turismo, onde o emprego é escasso e o trabalhador é instrumentalizado para a satisfação dos interesses dessa política do turismo, a profissão de professor, mesmo secundarista, de fato, ainda mais no setor público, levando em consideração a estabilidade da profissão, é um status de poucos “privilegiados”. A profissão docente, nesse contexto, é vista como uma oportunidade de ascender de condição social. O professor se coloca e assume a postura de um sujeito de classe privilegiado o que, em sua perspectiva classista, o credencia a julgar os alunos pela sua origem social.

⁸³ ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da Educação no Brasil**. Petrópolis: Vozes, 1986.

Encontramos essa postura classista do professor na questão da avaliação. O aluno, muitas vezes, é avaliado pela sua condição social e não pelo seu desempenho acadêmico. As avaliações dos professores da instituição analisada, seguem, em grande parte, a lógica de critérios subjetivos que levam em consideração os pressupostos do aluno bom, por ser bem nascido, e do aluno mau, por pertencer a uma classe social inferior à do professor.

Essa postura do professor contrasta com o seu lugar na escola a partir do pressuposto dessa organização burocrática. Levando em consideração a nossa análise, numa perspectiva de organização escolar burocrática, onde o tempo e o espaço institucional visam se apresentar como hegemônicos, o professor é apenas mais elemento dessa engrenagem. Ele é instrumentalizado para a satisfação dos interesses dessa política neoliberal de educação imposta pelo estado. Isso se revela quando ele é obrigado a seguir um material e uma orientação de conteúdo que se deve desenvolver em sala, ignorando a sua experiência docente. E, também, quando, como profissional da escola, é obrigado a se deter mais tempo com as questões burocráticas do que com as questões de formação e relação humanas.

Contudo, mesmo diante dessa perspectiva e prática de educação burocrática que se impõe como hegemônica e revela os pressupostos de uma perspectiva regulatória de educação, a nossa análise do cotidiano escolar nos permitiu concluir que a diversidade da escola é uma realidade nas entrelinhas das relações sociais no interior da instituição. O tempo e o espaço institucional se pretendem hegemônicos. Isso é incontestável. Todavia, a sua eficácia é outra história, pois ignorando a diversidade de espacialidades e temporalidades que existem no interior das relações intersubjetivas estabelecidas no cotidiano da escola, é possível encontrar elementos emancipatórios que transcendem aos interesses subjacentes à política neoliberal do estado. Essas atitudes, em algumas vezes, estão presentes em práticas de resistências ao modelo disciplinar imposto pela organização burocrática da escola, mas também, muitas vezes, fazem-se presentes em práticas docentes, como atividades diversificadas que priorizam a produção e não a reprodução e que, portanto, transcendem a reprodução da proposta curricular. O que percebemos em nossa pesquisa é que quando há uma prática que exige autonomia e responsabilidade por parte dos alunos e coloca a escola, de fato, como uma instituição pública e como parte da vida dos mesmos, quase sempre são eventos emancipatórios bem sucedidos. Dentre algumas atividades da escola que representam atividades e práticas emancipatórias, podemos destacar: a organização e a participação em saraus, aulas diversificadas e festas tradicionais da escola como a festa junina.

Além dessas atividades, um ponto relevante de nossa análise sobre o cotidiano da instituição investigada, foi a declaração de vários personagens que entrevistamos

apresentando a escola como um ambiente propício às relações intersubjetivas. Segundo observamos, a proximidade afetiva dos alunos e de alguns professores transcendem as fronteiras dessa prática burocrática e servem como inspiração para uma proposta de educação genuinamente emancipatória. Infelizmente, devido aos interesses do estado em manipular a instituição escolar de acordo com os interesses neoliberais, esse elemento das relações intersubjetivas é quase todo excluído da organização do espaço e tempo da escola e, nesse sentido, ele só é revelado no cotidiano nas relações de amizades particulares, sendo, portando, negligenciado na elaboração do Plano de Gestão da escola.

Levando em consideração a análise que realizamos da emancipação e regulação no interior da comunidade investigada, um ponto importante que temos de destacar é a diversidade de temporalidades e espacialidades que determinam a presença da diversidade de saberes. Se o espaço e o tempo são diversos, diversos também são os saberes que fundamentam as relações sociais dentro da escola. A partir da perspectiva de Lefebvre, o concebido, o percebido e o vivido, dentro da instituição, são importantes elementos que nos asseguram a presença da diversidade de experiência no cotidiano escolar. Assim sendo, o processo de construção do saber deve levar sempre em consideração a experiência do sujeito como ponto de partida para o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem. Isso, contudo, não foi possível ser identificado na prática educacional da escola que analisamos. A experiência particular dos membros envolvidos no processo ensino-aprendizagem é praticamente negligenciada em detrimento do saber oficial que os professores devem ensinar a partir das orientações que recebem da Diretoria de Ensino que visam o desenvolvimento literal da política curricular da Secretaria de Educação do Estado. E, além disso, alguns professores resistentes a essa política curricular do estado, em vez de assumirem uma postura crítica em relação à prática de reprodução do saber estabelecida pela proposta curricular estadual, trocam essa política curricular por uma prática da mesma forma “bancária” no sentido de desconsiderar a experiência dos alunos e os considerar como sujeitos passivos no processo ensino-aprendizagem.

Ainda em relação à diversidade de temporalidades e espacialidades, percebemos que, muitas vezes, o que se considera, no cotidiano da escola, atos indisciplinados é, em grande parte, incompatibilidade entre essas diversas temporalidades e espacialidades. Nesse sentido, observamos que o professor, muitas vezes, vive um tempo nostálgico: ‘no meu tempo tudo era diferente, a gente aprendia e estudava, hoje esses alunos não querem saber de nada’. Esse tipo de fala é comum de se ouvir nas rodas de conversas dos professores da instituição analisada.

Mais do que uma fala ingênua, é um tipo de discurso que determina uma prática docente classificatória, baseada no princípio da reprodução e não na produção do conhecimento.

Diante de tudo isso, a nossa pesquisa nos revelou que o colégio “Leitão” é esse misto entre regulação e emancipação. De um lado, o pressuposto da burocracia das políticas públicas que ignoram a experiência local, de outro, experiências vividas que instigam o pressuposto de uma escola emancipatória. Esperamos que a nossa análise, mais do que um trabalho teórico, possa contribuir para a reflexão crítica dos membros da comunidade investigada e, com isso, motivar uma perspectiva de organização escolar que leve em consideração os princípios emancipatórios já existentes no interior da comunidade e, dessa forma, partir, como afirma Boaventura de Sousa Santos, do novo senso comum emancipatório e, assim, priorizar a formação de subjetividades rebeldes preparadas para enfrentar os desafios desse nosso tempo.

REFERÊNCIAS

BAUMAN, Zygmunt. **Vidas desperdiçadas**. Rio de Janeiro: Zahar, 2005.

CALDEIRA, Teresa. **A cidade dos muros**: crime, segregação e cidadania em São Paulo. São Paulo: Editora 34, 2000.

CERTEAU; GIARD; MAYOL. **A invenção do cotidiano: morar, cozinhar**. Petrópolis: Editora Vozes, 1998.

DELEUZE, Gilles. **Foucault**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1988.

DREYFUS, Hubert L.; RABINOW, Paul. **Michel Foucault, uma trajetória filosófica**. Para além do estruturalismo e da hermenêutica. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995.

ELDEN, Stuart. **Understanding Henri Lefebvre**. Theory and the possible. London/New York: Continuum, 2004.

FISHER, Rosa Maria Bueno. Foucault e a análise do discurso em educação. **Cadernos de Pesquisa**, n. 114, p. 197-223, nov. 2001.

FONSECA, Claudia. O anonimato e o texto antropológico: dilemas éticos e políticos da etnografia “em casa”. In: SCHUCH; VIEIRA; PETERS (orgs). **Experiências, dilemas e desafios do fazer etnográfico contemporâneo**. Porto Alegre: Ed. UFRGS, 2010. P. 205-227.

_____. Quando cada caso não é um caso. Pesquisa etnográfica e educação. **Revista Brasileira de Educação**. 1999, p. 58.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir**. 36. ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2009.

_____. **A arqueologia do saber**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008a.

_____. **Microfísica do poder**. 26. ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2008b.

_____. **As palavras e as coisas**. 8.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____. **Pedagogia da autonomia**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.

FUNDAÇÃO INSTITUTO DE TERRAS DO ESTADO DE SÃO PAULA. Disponível em: www.itesp.sp.gov.br. Acesso em: Ago. 2015.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. Disponível em: www.ibge.gov.br. Acesso em: 13 agos.2015.

LEFEBVRE, Henri. **La presencia y la ausencia**: contribucion a la teoria de las representaciones. Cidade do México: Fundo de Cultura Econômica, 1983.

_____. **A vida cotidiana no mundo moderno.** São Paulo: Editora Ática, 1991a.

_____. **O Direito à Cidade.** São Paulo: Editora Moraes Ltda, 1991b.

_____. **La producción del espacio.** Madrid: Capitán Swing Libros, 2013.

_____. Estrutura social: a reprodução das relações sociais. In. MARTINS, J. S.; FORACCHI, M. (orgs). **Sociologia e Sociedade.** Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos, 1977. p. 219-252.

_____. **Espacio y política.** Barcelona: Ediciones península, 1976.

_____. **Hegel, Marx, Nietzsche: o el reino de las sombras.** Mexico: Siglo Vientiuno ediciones, 1976.

LEITE, José Ferrari. **A Alta Sorocabana e o espaço polarizado de Presidente Prudente.** São Paulo: Edunesp, 1972.

LEONIDIO, Adalmir. Violências Fundadoras: o Pontal do Paranapanema entre 1850 e 1930. **Ambiente e Sociedade.** Campinas. V. 12. N. 01. P. 37-48. Jul-dez, 2009.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e Gestão da Escola:** teoria e prática. 4. Ed. Goiânia: Alternativa, 2004.

LIBÂNIO, J. C.; SANTOS, A.(orgs). **Educação na era do conhecimento em rede e transdisciplinaridade.** Campinas: Editora Alínea, 2010.

MARTINS, José de Souza. O tempo da fronteira: retorno à controvérsia sobre o tempo histórico da frente de expansão e da frente pioneira. **Tempo Social.** USP, SP. 8: p. 25-70, maio de 1996.

_____. **São Paulo no século XX:** primeira metade. São Paulo: Poiesis, 2011.

_____. **Sobre o modo capitalista de pensar.** São Paulo: Editora Hucitec, 1982.

_____. **Fronteira:** a degradação do Outro nos confins do mundo. São Paulo: Contexto, 2009.

_____. **A exclusão do social e a nova desigualdade.** São Paulo: Paulus, 1997.

_____. **A sociabilidade do homem simples:** cotidiano e história na modernidade anômala. São Paulo: Editora Hucitec, 2000.

_____. **O cativo da Terra.** São Paulo: Editora Hucitec, 2004.

MAZZINI, Eliane de Jesus Teixeira. **Assentamentos Rurais no Pontal do Paranapanema-SP:** uma política de desenvolvimento social ou de compensação social. 2007. 324 f. Dissertação (Mestrado em Geografia). Universidade Estadual Paulista-Unesp: Presidente Prudente, 2007.

MEC. Disponível em: www.mec.gov.br. Acesso em: 10 fev. 2014.

MONBEIG, Pierre. **Pioneiros e fazendeiros de São Paulo**. São Paulo: Editora Hucitec; Editora Polis, 1984.

MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa. O pensamento de Foucault e suas contribuições para a educação. **Educ. Soc.** v. 25, n. 87, p. 611-615, 2004.

MORONI, Benedito de Godoy. **Presidente Epitácio: 100 anos da Fundação da Cidade**. Presidente Epitácio: Editora Gráfica Epitaciana, 2008.

PATTO, Maria Helena de Souza. **A cidadania negada: políticas e formas de viver**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2009.

_____. **A produção do fracasso escolar: história de submissão e rebeldia**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2013.

PERRENOUD, Philippe. **Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens**. Porto Alegre: ARTMED, 1999.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da Educação no Brasil**. Petrópolis: Vozes, 1986.

SANTOS, Boaventura Sousa. **Renovar a teoria crítica e reinventar a emancipação social**. São Paulo: Boitempo, 2007.

_____. **A Crítica da Razão Indolente: contra o desperdício da experiência**. 8.ed. São Paulo: Cortez, 2011.

_____(org). **Reconhecer para libertar: os caminhos do cosmopolitismo multicultural**. São Paulo: Civilização Brasileira, 2008.

_____. MENEZES, Maria Paula (orgs). **Epistemologias do Sul**. Coimbra: Edições Almeida S/A, 2009.

SANTOS, C. N. ; THOMAZ, R. C. Territorialidade e o turismo: o caso dos assentamentos de Presidente Epitácio. In: Encontro Nacional da Anpege, 11., 2015, Presidente Prudente. **Anais...Presidente Prudente: Unesp, 2015, p. 3165-3176.**

SÃO PAULO (Estado). Secretaria de Educação. **Currículo do Estado de São Paulo: Ciências Humanas e suas tecnologias- EF II e EM**. São Paulo: SEE, 2010.

SCHMID, Christian. A teoria da produção do espaço de Henri Lefebvre. **GEOUSP- espaço e tempo**. N. 32. São Paulo, 2012, p 89- 109.

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DO ESTADO DE SÃO PAULO. Disponível em: www.educacao.sp.gov.br. Acesso em: janeiro de 2014.

SNYDERS, Georges. **Escola, classe e luta de classes**. Lisboa: Moraes Editores, 1981.

SODRÉ, Muniz. **Reinventando a educação**: diversidade, descolonização e redes. Petrópolis: Editora Vozes, 2012.

SOJA, Edward W. **Thirdspace**: journeys to Los Angeles and Other Real and Imagined Places. Los Angeles: Black Well Plubishers, 1996.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2010.

THURLER, Monica Gather. **Inovar no interior da escola**. Porto Alegre: Editora Artmed, 2001.