



**UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO - DEDC I
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E CONTEMPORANEIDADE
- PPGEduC
LINHA DE PESQUISA II - EDUCAÇÃO, PRÁXIS PEDAGÓGICA E FORMAÇÃO
DO EDUCADOR**

TIARA SANTANA DA SILVA

**ESCOLA (SUB)VERSIVA: REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE ALUNO
SOBRE A TESSITURA ESCOLAR CONTEMPORÂNEA**



Selfportrait, Martin Grohs, 2012.

**SALVADOR
2021**

TIARA SANTANA DA SILVA

**ESCOLA (SUB)VERSIVA: REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE ALUNO
SOBRE A TESSITURA ESCOLAR CONTEMPORÂNEA**

Relatório parcial de dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Em Educação e Contemporaneidade (PPGEduC), na Linha de Pesquisa II - Educação, Práxis Pedagógica e Formação do Educador, da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), como requisito para a obtenção do título de Mestra.

Orientadora: PhD Maria de Lourdes Soares Ornellas.

SALVADOR
2021

FICHA CATALOGRÁFICA
Sistema de Bibliotecas da UNEB

S586e

Silva, Tiara Santana

Escola (sub)versiva: representações sociais de aluno sobre a
tessitura escolar contemporânea / Tiara Santana Silva. - Salvador, 2021.
235 fls : il.

Orientador(a): Pro^{fa} Dr^a Maria de Lourdes Soares Omellas.

Inclui Referências

Dissertação (Mestrado Acadêmico) - Universidade do Estado da
Bahia. Departamento de Educação. Programa de Pós-Graduação em
Educação e Contemporaneidade - PPGEDUC, Campus I. 2021.

1.Escola (sub)versiva. 2.Representações sociais. 3.Escola
contemporânea.

CDD: 377

FOLHA DE APROVAÇÃO**ESCOLA (SUB)VERTIDA - REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE ALUNO SOBRE A
TESSITURA ESCOLAR CONTEMPORÂNEA****TIARA SANTANA DA SILVA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade – PPGEduC, em 04 de junho de 2021, como requisito parcial para obtenção do grau de mestre em Educação e Contemporaneidade pela Universidade do Estado da Bahia, conforme avaliação da Banca Examinadora:



Profa. Dra. Maria de Lourdes Soares Ornellas Farias
Universidade do Estado da Bahia - UNEB
Doutorado em Psicologia da Educação
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Brasil



Profa. Dra. Ivanilde Apoluceno de Oliveira
Universidade do Estado do Pará – UEPA
Doutorado em Educação
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, PUC/SP, Brasil



Prof. Dr. Antônio da Silva Camara
Universidade Federal da Bahia – UFBA
Doutorado em Sociologia
Université Paris Diderot, PARIS 7, França



Profa. Dra. Mary Valda Souza Sales
Universidade do Estado da Bahia - UNEB
Doutorado em Educação
Universidade Federal da Bahia, UFBA, Brasil

AGRADECIMENTOS

*“Por tudo o que tens feito, por tudo o que vais fazer,
por Tuas promessas e tudo o que És, eu quero Te
agradecer, com todo o meu ser” ...*

(Música: Te agradeço - Banda: Diante do Trono).

Agradeço a Deus pelo amor incomensurável que tem por mim e à luz deste amor, me acompanhar com carinho, proteção e motivação. Agradeço a Ele porque, desde a eternidade escreveu meu nome em Sua mão. Literalmente agradeço pelo dom da vida quando nasci e, por conservá-la após os diagnósticos mortais que recebi. Obrigada Senhor! Sem Ti, eu nada sou!

Agradeço a mim mesma por ser a pessoa que sou: intensa, dedicada, perfeccionista, atenta e muito estudiosa! Por ser movida a desafios; por não desistir quando tive tanta vontade e circunstâncias para fazê-lo, face aos medos, crises, mudanças e cobranças... Agradeço a mim mesma por permanecer de pé, sóbria, alegre e ainda inspirada!

Agradeço ainda a Cristiane Silva de Jesus, Mestre em Educação e Contemporaneidade, formada por este programa. Na ocasião da sua defesa, ela agradeceu a si mesma, servindo para mim como uma fonte de estro.

Agradeço também à minha mãe por, junto com meu pai Arlindo (*in memoriam*), me conceder a vida abaixo de Deus! Agradeço por aquela consulta com Dr.^a Ana Maria Quintanilha, lá na minha infância onde ela te orientou a me estimular para que eu avançasse. Esse conselho foi útil e reverbera até hoje. Agradeço por aquele dia no café em que me disse com todas as letras: *“Você não vai conseguir entregar esse texto na data combinada”!* Naquela mesma noite, eu escrevi a metade do capítulo, terminando-o no dia seguinte. Obrigada mãe: por me forçar a acreditar em mim por mais que isso te doesse. Obrigada por saber quem eu sou, mesmo quando eu teimo em esquecer. Isso tem uma relevância crucial!

Agradeço a Prof.^a Dr.^a Lourdes Soares Ornellas por desde o início da minha caminhada na Uneb, enquanto aluna especial, ser uma fonte de inspiração. Aquela dedicatória que você me fez certa feita, no grupo da turma, ficou impregnada em minha alma: ali você disse o quanto me admirava e que meu “comportamento como aluna, fazia valer a peleja de ser professora”. Nunca vou me esquecer disso! Obrigada Lourdinha: por suas orientações, olhar técnico e afeto presentificado na nossa

caminhada e registrado nas laudas desse texto. Agradeço pelo aceite em me orientar e pelas nossas prosas sobre a conjuntura educacional. Realmente, hoje posso dizer que, *(sub)verter* é uma aposta necessária!

Agradeço a melhor irmã do mundo: Taise. Irmã mais velha e uma mamãe também! Ela me pegou no colo, apoiou, deu carinho, chorou e riu comigo, mas não me deixou desistir... Pensou e maturou comigo incontáveis vezes o objeto, as questões, os objetivos e etc. E, fez toda a revisão desta pesquisa, o que se configura, em algo extremamente exaustivo. Por isso digo: “Ei, Tai? Vencemos! Glória a Deus!

Aos “homenzinhos” da minha vida: meu padrinho Orlando e meus irmãos Tiago (o gêmeo) e Tamir (o caçula) que sempre me motivaram com seus carismas pessoais. Cada um no seu jeito apoiava e sustentava, procurando saber o *status* do trabalho, incentivando a ir além apesar dos obstáculos, orando para que desse tudo certo, lançando um olhar de companheirismo que valia mais do que cem palavras... Obrigada meus amores!

Ao Grupo de estudo de Psicanálise, Educação e Representação social (Geppe- rs), pelas profícuas discussões e encontros regados a partilhas técnicas. Mais também, a práticas não só das Representações Sociais como também, da *interface* destas com a educação.

Aos caríssimos professores Dr.^a Mary Valda Sales, Dr.^a Ivanilde Apoluceno de Oliveira e Dr. Antônio da Silva Câmara que compõem essa banca de defesa, manifesto-me muito grata pelo aceite do convite e por todas as contribuições. Obrigada pelos ensinamentos que compartilharão comigo por meio dos *feedbacks*. Agradeço a paciência de lerem a minha pesquisa e se debruçarem, fazendo as pontuações necessárias!

Agradeço em especial à Prof.^a Dr.^a Mary Valda Sales e Prof.^a Dr.^a Jane Rios que, por ministrarem aulas brilhantes, estiveram comigo todo o tempo (nos meus aprendizados e diálogos internos), sempre respondendo às minhas perguntas e, por conseguinte, ministrando e reministrando suas aulas. Também agradeço aos demais professores e colegas da UNEB que tornaram essa caminhada proficiente.

Agradeço a meus pets Margô, Lippinho e Naninha por serem muitas vezes, válvulas de escape, me colocando para sorrir, correr, distrair...

E por fim, agradeço aos membros do Colégio Estadual Carlos *Mariguella* pela aceite em ser meu campo empírico de pesquisa e por todo o suporte a mim concedido.

EPÍGRAFE

*O correr da vida embrulha tudo.
A vida é assim: esquentando e esfria,
Aperta e daí afrouxa,
Sossega e depois desinquieta.
O que ela quer da gente é coragem.
O que Deus quer é ver a gente aprendendo a ser capaz
de ficar alegre a mais,
no meio da alegria,
e ainda mais alegre ainda...*

(Guimarães Rosa - Grande Sertão Veredas)

RESUMO

A pesquisa nomeada de Escola (sub)versiva: representações sociais de aluno sobre a tessitura escolar contemporânea tem como premissa basilar investigar essa escola referenciada na teoria das representações sociais, balizada pela abordagem processual moscoviciana. Para tanto, problematiza o cenário educacional contemporâneo investigando qual a saída ou aposta necessária para que a subversão enquanto tragédia e caos se modifique em revolução e transformação deste processo, assim como perceber como os alunos se percebem nesta ambiência. Para compreender essas questões, objetiva analisar a tessitura na qual a escola (sub)versiva encontra-se engendrada na contemporaneidade, apreendendo as representações sociais do aluno acerca desta. São objetivos específicos: analisar a tessitura na qual a escola (sub)versiva encontra-se engendrada na contemporaneidade; caracterizar o ensino subversivo como uma aposta necessária para que a subversão se transmute num ato de transformação e investigar as representações sociais do aluno acerca desta escola (sub)versiva. O campo empírico foi realizado no Colégio Estadual Carlos Marighella, Stiep, Salvador (Ba), na modalidade pesquisa qualitativa em estudo de caso com quatro sujeitos do 2º ano do Ensino Médio, por meio dos dispositivos de entrevista semiestruturada, desenho e grupo focal. Os dispositivos sofreram uma torção no que tange à sua aplicabilidade, devido à pandemia da Covid-19, os quais foram realizados de forma online com mediação digital através da Plataforma Teamlink. Esse estudo é fundamentado pela letra dos teóricos: Serge Moscovici (1971; 2012) Denise Jodelet (2001) Marková (2006); Ornellas (2016; 2018; 2020), Saviani (2013), Paula Sibilia (2012), Mosé (2018), Jorge Larossa (2018), Masscheslein e Simons (2018) e no ensino subversivo com os autores: Neil Postman e Charles Weingartner (1978); Moreira (2000) e Ausubel (1963). Os resultados emergiram revelados pelos princípios da análise do discurso de vertente francesa de Pêcheaux (2011). Os resultados da pesquisa apontam que apreensão dos sujeitos sobre a escola (sub)versiva: na tessitura escolar contemporânea está ancorada em representações sociais de ser um lugar de conhecimento, aprendizagem, cuidado e amor; na subversão enquanto caos e tragédia como sendo demarcada pela necessidade de remuneração digna dos professores; e como revolução e transformação com vistas a uma escola do futuro e criação de uma sub versão da escola enquanto instituição. Essa pequena versão delineia-se pela aplicação das tecnologias digitais e por meio da reconfiguração da relação professor-aluno em que o aluno se torna protagonista em seu processo de aprender e desejante de estar neste lugar e o professor é um mediador nessa caminhada.

Palavras-chave: Escola Subversiva. Representações Sociais. Escola Contemporânea.

ABSTRACT

The research named (Sub)versive School: student's social representations about the contemporary school fabric has as its basic premise to investigate this school referenced in the theory of social representations, guided by the Moscovician procedural approach. Therefore, it problematizes the contemporary educational scenario, investigating which way out or bet is necessary for subversion as tragedy and chaos to change into revolution and transformation of this process, as well as understanding how students perceive themselves in this environment. In order to understand these issues, it aims to analyze the fabric in which the (sub)versive school is engendered in contemporaneity, apprehending the student's social representations about it. The specific objectives are: to analyze the fabric in which the (sub)versive school is engendered in contemporaneity; characterize subversive teaching as a necessary bet so that subversion is transmuted into an act of transformation and investigate the student's social representations about this (sub)versive school. The empirical field was carried out at Colégio Estadual Carlos Marighella, Stiep, Salvador (Ba), in the form of qualitative research in a case study with four subjects from the 2nd year of high school, through semi-structured interview devices, design and focus group. The devices suffered a twist regarding their applicability, due to the Covid-19 pandemic, which were carried out online with digital mediation through the Teamlink Platform. This study is based on the lyrics of theorists: Serge Moscovici (1971; 2012) Denise Jodelet (2001) Marková (2006); Ornellas (2016; 2018; 2020), Saviani (2013), Paula Sibilia (2012), Mosé (2018), Jorge Larossa (2018), Masscheslein and Simons (2018) and in subversive teaching with the authors: Neil Postman and Charles Weingartner (1978); Moreira (2000) and Ausubel (1963). The results emerged revealed by the principles of French-speaking discourse analysis by Pêcheaux (2011). The research results indicate that the subjects' apprehension about the (sub)versive school: in the contemporary school fabric is anchored in social representations of being a place of knowledge, learning, care and love; in subversion as chaos and tragedy as being demarcated by the teachers' need for decent remuneration; and as a revolution and transformation with a view to a school of the future and the creation of a sub-version of the school as an institution. This small version is outlined by the application of digital technologies and through the reconfiguration of the teacher-student relationship in which the student becomes the protagonist in their learning process and desires to be in this place and the teacher is a mediator in this journey.

Keywords: Subversive School. Social Representations. Contemporary School.

RESUMEN

La investigación denominada Escuela (Sub) versiva: representaciones sociales de los estudiantes sobre el tejido escolar contemporáneo tiene como premisa básica indagar en esta escuela referenciada en la teoría de las representaciones sociales, guiada por el enfoque procedimental moscovítico. Por tanto, problematiza el escenario educativo contemporáneo, investigando qué salida o apuesta es necesaria para que la subversión como tragedia y caos se transforme en revolución y transformación de este proceso, así como comprender cómo los estudiantes se perciben a sí mismos en este entorno. Para comprender estos temas, se pretende analizar el tejido en el que se engendra la escuela (sub) versiva en la contemporaneidad, aprehendiendo las representaciones sociales del estudiante sobre ella. Los objetivos específicos son: analizar el tejido en el que se engendra la escuela (sub) versiva en la contemporaneidad; caracterizar la enseñanza subversiva como una apuesta necesaria para que la subversión se transmuta en un acto de transformación e indagar en las representaciones sociales del alumno sobre esta escuela (sub) versiva. El campo empírico se llevó a cabo en el Colégio Estadual Carlos Marighella, Stiep, Salvador (Ba), en forma de investigación cualitativa en un estudio de caso con cuatro sujetos de 2 ° año de bachillerato, a través de dispositivos de entrevista semiestructurada, diseño y enfoque. grupo. Los dispositivos sufrieron un giro en cuanto a su aplicabilidad, debido a la pandemia Covid-19, que se llevaron a cabo online con mediación digital a través de la Plataforma Teamlink. Este estudio se sustenta en las letras de los teóricos: Serge Moscovici (1971; 2012) Denise Jodelet (2001) Marková (2006); Ornellas (2016; 2018; 2020), Saviani (2013), Paula Sibilia (2012), Mosé (2018), Jorge Larossa (2018), Masscheslein y Simons (2018) y en la enseñanza subversiva con los autores: Neil Postman y Charles Weingartner. (1978); Moreira (2000) y Ausubel (1963). Los resultados surgieron revelados por los principios del análisis del discurso francófono de Pêcheaux (2011). Los resultados de la investigación indican que la aprehensión de los sujetos sobre la escuela (sub) versiva: en el tejido escolar contemporáneo está anclada en representaciones sociales de ser un lugar de conocimiento, aprendizaje, cuidado y amor; en la subversión como caos y la tragedia como demarcada por la necesidad de los profesores de una remuneración digna; y como revolución y transformación con miras a una escuela de futuro y la creación de una subversión de la escuela como institución. Esta pequeña versión se perfila mediante la aplicación de tecnologías digitales y mediante la reconfiguración de la relación profesor-alumno en la que el alumno se convierte en protagonista de su proceso de aprendizaje y desea estar en este lugar y el profesor es mediador en este recorrido.

Palabras clave: Escuela subversiva. Representaciones sociales. Escuela Contemporánea.

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1	PERCURSO HISTÓRICO DA ESCOLA	52
QUADRO 2	DESCRITORES POR EIXO TEMÁTICO DE ESTUDO	120
QUADRO 3	ESCOLA DO FUTURO	193
QUADRO 4	TRIANGULAÇÃO DOS DADOS	196

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1	SELFPORTRAIT	1
FIGURA 2	ESCOLA DO FUTURO	86
FIGURA 3	NÃO FAÇA PERGUNTAS	97
FIGURA 4	SE DESMANCHA?	103
FIGURA 5	PLANETA TERRA NO HOSPITAL	104
FIGURA 6	SALA DE AULA TRADICIONAL	126
FIGURA 7	DESENHO E HISTÓRIA ELABORADOS PELO SUJEITO 1	155
FIGURA 8	DESENHO E HISTÓRIA ELABORADOS PELO SUJEITO 2	158
FIGURA 9	DESENHO E HISTÓRIA ELABORADOS PELO SUJEITO 3	163
FIGURA 10	DESENHO E HISTÓRIA ELABORADOS PELO SUJEITO 4	167

LISTA DE SIGLAS

UNEB	Universidade do Estado da Bahia
UFBA	Universidade Federal da Bahia
GEPPE-rs	Grupo de Estudos e Pesquisas em Psicanálise, Educação e Representação Social
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CIRS-BA	Conferência Internacional de Representações Sociais e Subjetividade
JIRS	Jornada Internacional sobre Representações Sociais
RS	Representações Sociais
SINARS	Simpósio Nacional de Representações Sociais e Educação
SIP	Seminário Interno de Pesquisa
TRS	Teoria das Representações Sociais
TALE	Termo de Assentimento Livre Esclarecido
TCLE	Termo de Consentimento Livre Esclarecido

SUMÁRIO

ATO I	<i>“Aqui tudo parece que era ainda construção”</i> - Palavras primeiras... – Introdução	16
ATO II	<i>Reflete todas as cores da cidade que é muito mais bonita que no cartão postal...</i> – Teoria das Representações Sociais	34
ATO III	<i>“As ruínas de uma escola em construção”</i> . - Escola, que lugar é esse?	49
	3.1. Escola - de onde você surgiu e quais as suas origens?	50
	3.2. Escola - para quê e por quê?	55
	3.3. Tessitura escolar contemporânea	65
	3.4. A escola acabou ou é preciso reinventar a roda?	72
ATO IV	<i>“Alguma coisa tá fora da ordem”</i> - A escola (sub)versiva	83
	4.1. Escola (Sub)versiva	83
	4.2. Ensino Subversivo	93
	4.3. Aprendizagem Subversiva	94
ATO V	<i>“Apenas sei de diversas harmonias bonitas sem juízo final”</i> . – Metodologia	103
	5.1. Um capítulo à parte - O dia em que a Terra parou (COVID-19)	103
	5.2. Metodologia	112
	5.3. Primeiros passos: lócus de pesquisa	122
	5.3. Onde estará meu olhar? Os sujeitos	124
	5.4. Com quais lentes te olho? Os dispositivos	128
	5.5. O avesso dos ponteiros - Análise dos dados	133
	5.6.1. Entrevistas Semiestruturadas	136
	5.6.2. Desenho	152
	5.6.3. Grupo Focal	172
	5.7. Triangulação dos dados	195
ATO VI	<i>“Parece pôr tudo à prova, parece fogo, parece paz, parece paz”</i> . - Impressões que bordejam minhas leituras	199
	REFERÊNCIAS	209
	ANEXO	222

ANEXO A - Projeto Político Pedagógico Escolar	223
APÊNDICES	232
APÊNDICE A - Roteiro para entrevista semiestruturada	233
APÊNDICE B - Roteiro para o grupo focal	234

ATO I

**“AQUI TUDO PARECE QUE ERA AINDA CONSTRUÇÃO” -
PALAVRAS PRIMEIRAS...**

ATO I - “AQUI TUDO PARECE QUE ERA AINDA CONSTRUÇÃO” - PALAVRAS PRIMEIRAS... - INTRODUÇÃO

Escrever é preciso quando diz que: “não se pode confundir o escrever com a escrita, a ação com a obra finalizada. O ato de escrever é ato inaugural, cujo maior desafio é começá-lo, no todo e em suas partes. Depois, assunto puxa assunto, conversa puxa conversa, escrever puxa assuntos que puxam o reescrever (MARQUES, 2006, s.p.).

O ato de escrever me convoca a um estado de alerta e um estado da arte. É hora de organizar os pensamentos, pois no momento em que eles vão para o papel, já não são mais do autor e sim, dos seus leitores. Essa assertiva é traduzida por Mário Osório Marques na obra supracitada. Basta apenas começar. Depois que esse passo é dado, é como um novelo cujos fios vão se desenrolando e formando novas tramas. Ele reitera ainda que, no ato de escrever, “está sempre presente o virtual leitor, uma presença não apenas suposta, mas real e ativa” (MARQUES, 2006, p. 6).

Este processo de organização mental requer, uma incomensurável disposição e até uma overdose de resiliência. É preciso pensar minuciosamente e, estar atento às diversas leituras e ilações necessárias, para que não se perca a essência, do que efetivamente irá ser tratado na perspectiva do autor.

As palavras acima encontram uma ressonância inigualável na tinta do tempo presente. Esse momento pandêmico de alcance mundial trouxe de forma célere a todos, um mar de inseguranças e partidas personificadas no caos, nas trevas, no luto da esperança. Hoje, estamos literalmente vivendo dia após dia. As certezas se exaurem em milésimos de segundos, tal um sopro, assim como o certo e o errado. Mesmo diante dessa conjuntura, ousar ser subversiva e fazer um novo verso, não de repetição, mas de criação.

Para mim, não estamos vivendo um tempo de trevas, mas um tempo presentificado em trevas. Um tempo em que o pânico está instaurado sim, há ausência de respostas sim, há nebulosidade, furos, competições e ambições mesmo na dor, em contrapartida, a esperança não morreu!

Muitos caminhos e possibilidades estão sendo descortinadas, muitas aprendizagens estão sendo construídas de formas inimagináveis; muita solidariedade tem brotado dos corações, muitas partilhas têm sido feitas utilizando como esteio, o

virtual; muitos profissionais têm superado de forma absurda os limites humanos: e isso é vida!

É vida em meio ao caos, é esperança, é uma luz, não no fim do túnel, como aludiu o dito popular, entretanto no meio do caminho... Parafraseando Drummond (1967) “havia uma pedra no meio do caminho”. Penso que estamos sendo convocados a um novo pensar, um novo verso, mas na incerteza. E essa aparente instabilidade pode e está desmotivando a muitos, mas também, encorajando outros tantos.

Nestes outros tantos, que estão em meio à instabilidade construindo um novo verso, estou inserida. Escrever essa pesquisa no decurso desta pandemia, sem nem saber se conseguirei defendê-la com o básico (a vida e a saúde), é um desafio que por vezes, me faz inspirar para respirar. E desta forma, a palavra resiliência reverbera de forma dilacerante enquanto impele para a frente, mesmo sem saber o que está diante de mim.

Assim prossigo, caminho, teço linhas e parágrafos. Sinto meu coração bater mais forte, minhas mãos suarem, meus pés balançarem sem medida. Meu cérebro literalmente ferve e, em ebulição, avanço. É assim mesmo: escrever é preciso. “Navegar é preciso. Viver é preciso”, frase imortalizada por Fernando Pessoa (embora data do século XIV, adaptada por Petrarca, poeta italiano da época). Não se pode parar. Há uma bússola e não se pode entrar no mar de qualquer jeito.

Esse é o convite da vida para mim. E confesso, estou aprendendo muito nessa jornada! É bem interessante notar como o branco de um novo documento traz uma sensação de angústia, de pressa, de nervoso. Mas, em contrapartida, quando se enche de palavras, estende a angústia para a frase: Serei compreendida? Apenas duas palavras, contudo, vários significados. Por isso, traduzo que escrever para mim é um processo intenso e por vezes exaustivo, que muitas vezes carece de um auxílio externo, mas que, ao fim de muitas lutas (internas e externas), acontece!

Tudo isso se perfaz, porque escrever precisa fazer sentido e requer orientações além de muitas leituras, para que haja nexos. E esse movimento é incontestavelmente singular. É algo muito íntimo. Precisa primeiro ter sentido dentro de mim, para que à luz dessa assertiva, eu seja capaz de transpor para o papel, seguindo esse farol.

A minha singularidade ainda tem uma marca, que torna o processo mais que complexo: a intensidade. Na intensidade de muito pesquisar, muito ler, muito cruzar e analisar os fatos e dados, eu decido: quero tudo! Paradoxalmente, compreendo que não posso tudo querer, porquê sou sujeito da falta e, desta forma, direciono-me para

um outro processo tão doloroso quanto: selecionar. É desta forma que decifro essa peregrinação.

Foi árduo chegar até aqui. Em muitos instantes, sentei cheia de planos, roteiros, livros e ideias. Iniciei a teclar os projetos e as informações como que “dançavam”: girando em minha mente e entremeando-se ao sair dos lugares, tão ordenados que estavam antes.

Reflito esse episódio e sou capaz de inferir, que a ordem é imperiosa! Ela nos convoca a avançar, pois sabemos exatamente onde pisamos. E quando o pensamento se desorganiza e mostra-se num emaranhado, a sensação é a de que o chão embaixo dos pés cede e flutua no espaço, a possibilidade de criação se faz nula e reina o ‘vácuo’.

Apesar de parecer um pensamento fatalista, saliento que este, aparece num primeiro momento. Mediante reflexão e ainda com a urgência inexorável dos prazos institucionais, surge um inundar de criatividade, que dá lugar à reinvenção. Será que a ordem no sentido de algo engessado, pronto, é mesmo necessária? Não seria interessante, abrir margens para uma inovação ainda que com dose de cautela?

E assim eu fiz: respeitando meu ritmo, momentos de parar e de respirar. Meus tempos de ter quase vinte documentos abertos de uma vez, bem como cerca de dez livros em cima da escrivaninha. Num cenário caótico e assustador, tudo parecia escuro e nebuloso. Mas, o filósofo Agamben (2009) convida à outra interpretação, predizendo que o escuro é apenas uma forma de enxergar. Quando tudo se apaga, nossos olhos começam a se habituar com o que se denomina de escuro e, de repente, já encontramos possibilidades e conseguimos, ainda que com alguns desconfortos, nos mover.

Pode-se então dizer que surge uma luz, novas perspectivas se descortinam e promovem um ambiente de transformação. Houve criação e em contrapartida, também (re) criação, (re) invenção. E se não fosse assim, escrever não seria um processo viável e, por conseguinte, uma ação viva.

E esse ato da escrita culmina nas aprendizagens tão singulares à nossa vida e trajetória. Como sempre fui apaixonada pelas questões de aprendizagem, escolhi fazer um recorte destas, na ambiência escolar, justamente por entender esse espaço, como de grande importância para a vida. As aprendizagens que a gente tem na escola, ultrapassam a esfera conteudística e extrapolam para a vida, deixando em nós marcas indeléveis. Assmann (2001, p. 40) corrobora essa assertiva quando infere:

O aprender não se resume em aprender coisas, se isso fosse entendido como ir acrescentando umas coisas aprendidas a outras, numa espécie de processo acumulativo semelhante a juntar coisas num montão. A aprendizagem não é um amontoado sucessivo de coisas que vão se reunindo. Ao contrário, trata-se de uma rede ou teia de interações neuronais extremamente complexas e dinâmicas.

A perspectiva de Assmann (2001) descortina um olhar extremo e amplo sobre as aprendizagens e admite a observância do que, comumente se dá no engessado ambiente escolar: a acumulação de conhecimentos, desconsiderando o viés imaterial que, de modo inexorável a compõe - o ser humano.

Acerca do espaço escolar e da escola enquanto local físico, o sociólogo francês Michel Maffesoli alude que: “A escola acabou. É preciso encontrar outro lugar”. Será que realmente a escola¹ acabou? Bem verdade que está defasada, obsoleta, inapropriada, mas também há que se considerar, o fato de que foram dadas tantas prescrições e fórmulas para que ela se transformasse... Contudo ao que parece, estas não deram muito certo e, aqui estamos.

Larossa (2018, p. 7), em seu livro, Elogio da escola, infere que “a escola tem se transformado em um lugar anacrônico, obsoleto, desagradável e ineficaz”. Destarte, é possível afirmar que, a escola tenta, em algumas situações, se verter, escoar e, paradoxalmente tenta se encontrar, reencontrar, reafirmar.

Por isso, é pertinente questionar: Estaria a escola contemporânea vivendo o fim dos seus dias? Estaria essa instituição em contagem regressiva para entregar então os pontos? Há muitas décadas atrás Caetano Veloso já cantava que “alguma coisa estava fora da ordem²”... E realmente está. Não alguma coisa, mas algumas coisas.

A escola foi feita para *isso*. Hoje funciona para *aquilo*. E quem está dentro da escola, pisando no seu chão, sendo escola, não consegue fazer nem *isso*, nem *aquilo*! O que vemos no cenário escolar hoje é assustador e desolador ao mesmo tempo! Há

¹ Escola na concepção desse texto, circunscreve-se na díade espaço institucional que perdura há mais de 5.000 anos e escola enquanto espaço de aprender, algo da ordem do simbólico, que não se configura necessariamente no espaço institucional escolar, mas perfaz-se na experiência, na vivência que cada um tem e na própria percepção do aprender enquanto essência da vida.

² Ordem - A palavra ordem, do latim *ordo* é a colocação, arrumação das coisas no seu devido lugar. Na música de Caetano Veloso, esta palavra é apresentada num viés paradoxal de bem e de mal, certo e errado. Ele faz uma analogia de ordem com equidade, sublinhando a desigualdade existente entre ricos (poderosos) e pobres (sofredores). A presente pesquisa trabalhará esse ordenamento no ambiente escolar que tem toda uma estrutura predefinida e uma ordem estabelecida. Ordem para entrar na escola, para sentar e permanecer na sala, para perguntar, para discordar, etc. Há um comportamento já pré-configurado para todos os atores inseridos na cena educativa.

violência, descaso e desinteresses manifestos em múltiplas situações e estes muitas vezes institucionalizados... Pais, professores e demais membros da equipe escolar tem se visto muitas vezes presos em uma encruzilhada.

A escola vive de tradição³. Muitos a comparam com um museu, inclusive. É comum ouvir a frase que a escola está no século XXI, com funcionamento do século XIX, e isso deixa evidente um descompasso descomunal que vai, na contramão do mundo contemporâneo. Parece que a escola acaba preparando para o passado e esse descompasso é sentido quando ela vai para o mundo lá fora.

Hoje, o que o aluno vai fazer na escola? Para ele, lá é local de quê? Estando na escola, o que é mais atrativo: a sala de aula ou os ambientes externos? Por que as atividades paralelas são mais importantes do que o 'estudo'? Que estudo é esse? As questões narradas aqui permeiam o cotidiano de todos aqueles que fazem e são, escola. São questionamentos inquietantes e incomensuravelmente relevantes, que colocam em xeque, os meandros para os quais se delineia a educação hodierna... Tempos incertos e nuviosos têm se descortinado com uma rapidez deveras assustadora.

A chegada avassaladora da tecnologia, por meio do advento da modernidade, veio também tornar essa máxima mais contundente, colocando inclusive, mais atenções sobre ela. Quando se aborda os vieses e possibilidades da tecnologia no contexto educacional, os pais também demonstram confusão, pois esse universo que se desvela para esses alunos, é bastante atraente e sedutor. Os desafia o tempo inteiro a se reinventarem e, é tudo tão célere como um piscar de olhos.

Acredito que não foi planejado, entretanto, o avanço tecnológico e comunicacional modificou muito o alunado. Com o compartilhamento de conteúdos, informações e pessoas que existiam no anonimato e que deveriam obedecer a certa hierarquia, vieram à existência. A partir daí, aquele conceito de aluno obediente e passivo, caiu por terra; sendo substituído, indubitavelmente, pelo aluno inquieto pelo saber.

No lugar dos conteúdos de Português, Matemática, Biologia, Física, Química, há as atualizações *de storys, status, lives* com os mais diversificados assuntos. Tal

³ A palavra tradição tem origem no latim *traditio* que significa “entregar” ou “passar adiante”. Dessa forma, configura-se como a transmissão de procedimentos, costumes, hábitos, crenças, fatores esses que acabam fazendo parte da cultura escolar. E nessa cultura escolar, há uma territorialização do conhecimento, onde fica evidenciado quem ensina e quem aprende, quem detém o conhecimento e quem precisa deste mesmo conhecimento.

constatação coaduna-se em resultados quase sempre insatisfatórios, quase sempre abaixo do esperado. Os pais num colossal desalento cobram uma postura da escola. A escola devolve a culpa e o desespero para os pais, como num jogo de “pingue-pongue”.

Mosé (2020), filósofa e escritora, com vasta experiência no campo educacional infere que o aluno de hoje é um ser ativo e que isso se deve, dentre outros fatores à revolução da memória⁴ que origina em sua égide o compartilhamento de conteúdos por meio do qual, passa a existir uma democratização dos saberes e uma ruptura de padrões de certo e errado, bem como da fidedignidade (que antes se centrava numa determinada fonte).

Zigmund Bauman (2001) em sua obra *Modernidade Líquida* proporciona duas frases que ilustram de forma irrefragável, as explanações aqui citadas: “Vivemos tempos líquidos, nada é para durar” e “Na era da informação, a invisibilidade é equivalente à morte” (BAUMAN, 2001, p. 10). Essas locuções inquietam-nos e expõem um cenário assustador. A sala de aula está vazia! Muitas vezes, literalmente vazia. Noutras tantas, cheia de corpos de alunos, com olhares apáticos; contudo seus desejos, suas pulsões, bem distantes dali.

A tecnologia está aí, não há como negar e tampouco, voltar atrás. A sabedoria popular já preconiza: *“É para frente que se anda”*. As informações estão ao alcance de um toque, bastando ter um celular em mãos ou um comando via *bluetooth* para nos transformar em gênios. O compartilhamento democratiza os dados e muitos passam a ter voz e vez, o que numa visão reducionista e imediatista, torna dispensável o espaço escolar e seus arcaísmos.

É preciso (*sub*)verter a ordem! (*Sub*)versão é uma palavra polissêmica, vinda do latim *subversio*, *ōnis*, que quer dizer: destruição, ruína, aniquilamento, mas também pode significar revolução e transformação. Essa é a díade na qual a presente pesquisa se ancora.

Verter, entornar, derramar. De acordo com os dicionários, este é um verbete que traduz algo que foi demasiado, em excesso. Algo que transbordou. Não deu para segurar e sobejou, sujou, melou. E agora não dá mais para conter, é mister fazer algo,

⁴ Revolução da Memória - a filósofa Viviane Mosé traz a tríade da Revolução da Memória destrinchada entre a virtualidade (capacidade de se olhar de fora), compartilhamento (que surge a partir da impressão dos livros) e nuvem (rede que rompe com a hierarquia, configurando-se como pontos e conexões sem exterioridade e pontos diferentes como ordem, coordenados pela conexão).

senão é exagero, oceânico. Uma analogia com a escola permite inferir que algo está escorrendo e borrando tudo ao redor. Entretanto, o que fazer para refrear? E realmente está sujando? Contaminando? Não há nada para se aproveitar?

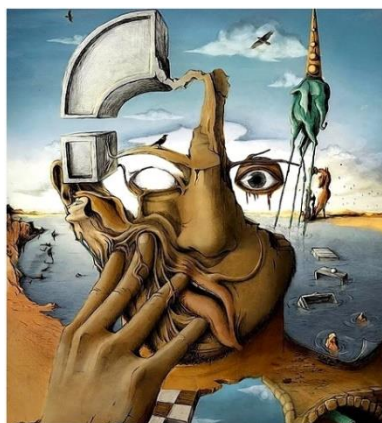
Num primeiro momento o cenário sob o qual se configura a educação escolar na contemporaneidade: caos e tragédia; algo que sumiu, afundou, está arruinado e corrompido. Num segundo instante descortina outro viés: o revolver de baixo para cima, o aspecto de um protesto com vistas à esperança; a possibilidade de revolução e mudança conclamando os atores envolvidos a trilhar um possível caminho, por meio de um ensino subversivo e uma aprendizagem, que ultrapasse o significado e o significante.

A perspectiva de destruição e desmoronamento refere-se justamente àquilo que afundou, que está arruinado e traduz-se no cenário escolar atual: circunscrito em violência, fracasso escolar, desmotivação dos professores e alunos, suicídio infanto-juvenil e automutilação dentro da própria escola. Não será discorrido no sentido de perversão de ordem moral, aniquilamento, oposição às normas, autoridades, instituições ou insubordinação.

Subversão também pode exprimir algum tipo de revolução, de modificação, de uma sub versão, como uma versão menor, um novo verso a ser criado. O aspecto de transformação e revolução é, precisamente, a proposta basilar para a escola, no sentido de um caminho para o que ela pode ser. Ressalte-se que cada escola tem sua própria realidade e a partir daí, a sua singularidade; bastando ter apenas o intento de criar esse sub verso.

Urge uma grande mudança nos alicerces educacionais atuais, para que a mesma se ajuste aos clamores do século XXI. Não um modelo novo, mas sim, orientar-se pela subversão com uma probabilidade de transformação. Para o professor e filósofo Larossa (2013), o papel da educação é subverter as regras e, a educação precisa ser exatamente, o lugar do recomeço do mundo e do refúgio da infância. Essa perspectiva considera o viés humano multifacetado, e delineia uma educação que aponta para considerar os seres que ali estão para além, dos aspectos conteudísticos e/ou disciplinares: como pessoas mesmo, como seres cheios de possibilidades e inventividades.

Martin Grohs (2012) é um ilustrador e um diretor de arte que trabalha na Alemanha e tem uma grande admiração pelo trabalho surrealista de Salvador Dali.



Selfportrait, Martin Grohs, 2012.

Decidiu então, fazer um trabalho, como forma de tributo e intitulou de *Selfportrait*⁵ (Autorretrato).

A escolha dessa obra para ilustrar a capa do presente trabalho, deu-se pelo fato da mesma, num primeiro momento, chocar e inquietar. Justamente por isso, representa de certo modo, o cenário escolar dos tempos hodiernos. Essa imagem numa primeira vista, traz uma sensação de descaminhos, desmoronamento, algo que está ruindo, se desfazendo, desfigurado. É algo assustador e chocante. O cenário caracteriza uma possível desarrumação à primeira vista.

Chegando mais perto e analisando com mais calma pode-se inferir indubitavelmente, que existem possibilidades não de renovação, mas de um novo ordenamento, de uma (re) invenção. Ou seja, no caos existe esperança.

Nesta tela pintada, há uma mão que tenta conter um esfacelamento, um desmoronamento; há uma incógnita no rosto, mesmo que invertida, salienta que houve/há uma dúvida; remete a um caminho, algo a se pensar. Existe um olho apagado e outro aberto: ainda que não tenha parte da face para segurá-lo. E a boca? Esta, junto como os demais que estão a ruir, parece seguir o mesmo rumo, mas é apenas impressão; do jeito que ela foi pintada, evidencia que ainda tem o que falar. Também se nota um céu com pássaros e ao fundo, um mar ou rio com fragmentos de algo que pode ter explodido. Todavia, ainda tem o que pensar... O que fazer... O que transformar.

⁵ Martin Ghros (2012), afirma que sua obra é um "Tributo a Salvador Dali" e, ao mesmo tempo, um autoretrato. Dali é uma das minhas maiores influências. Seu surrealismo me inspirou desde a minha infância. Então era hora de fazer um tributo a ele e sua arte impressionante. Não sou tão bom, mas tentei criar uma peça com um estilo semelhante, mas para que mostre minha personalidade e meu estilo também. Eu desenho desde a minha infância, então ficou claro que eu só vou fazer isso com lápis e aquarela. Não sei por que parei para desenhar, mas sei que vou fazer muito mais no futuro. Eu realmente amo isso e é muito mais fácil mostrar-lhe meus pensamentos. Meus pensamentos loucos. Então aproveite isso e me deixe saber o que você pensa sobre isso...

A semelhança com o cenário atual revela certa liquidez do humano. A figura apresenta-se esburacada, com os dedos das mãos na boca inspirando certa insatisfação. Essa observação permite uma analogia com a cena educativa. Ah, a cena educativa...

Educar é uma verdadeira arte! Por isso, me permito inferir que a educação escolar deve extrapolar os muros da escola e, se personificar efetivamente no dia a dia. Educar, de acordo com o dicionário Aurélio, é verbo transitivo significando ser guia, transmitir valor; é também sinônimo de nobreza, ofício de quem decidiu se entregar ao próximo e assimilar que mal ou bem, todos querem ser ensinados. Que se dispôs encontrar uma solução, aprender junto; improvisar, mostrar que a dade erro x acerto também demonstra crescimento. É mudar o mundo.

Essa visão de escola não é apenas teórica e precisa ser repensada. Pode coadunar-se na realidade, porém, requer uma mudança de concepções que estão arraigadas. Assim sendo, reitera-se a missão cabal da educação: aproximar o ser humano de si mesmo, ou seja, proporcionar aos educandos rever seus processos conscientes e inconscientes, seus valores, suas tendências, vícios, dificuldades e potencialidades. E em consequência, promover o equilíbrio dinâmico nas relações cotidianas.

A minha pesquisa pretende analisar o cenário educacional contemporâneo, investigando qual a saída ou aposta necessária para que a subversão enquanto tragédia e caos se modifique em revolução e transformação do estaque processo educacional e como os alunos se percebem nesse cenário. Para tanto, tem como objetivo geral analisar a tessitura na qual a escola (*sub*)versiva encontra-se engendrada na contemporaneidade, apreendendo as representações sociais de aluno acerca desta. A contemporaneidade aqui demarcada abrange uma velocidade que as palavras não dão conta de traduzir, bem como, uma intensidade nunca vista antes. Exige, pois, uma postura diferenciada, mais cônica e mais profunda. Por isso, a proposta dessa pesquisa é justamente a de uma escola (*sub*)versiva.

São objetivos específicos desta pesquisa:

- 1) Analisar a tessitura pela qual essa escola (*sub*)versiva encontra-se engendrada na contemporaneidade.

- 2) Caracterizar o ensino subversivo como uma aposta necessária para que a subversão (enquanto tragédia e caos) transmute-se num ato de transformação e de revolução do estanque processo educacional.
- 3) Investigar as representações sociais de aluno acerca da escola (*sub*)versiva.

Pensar a escola contemporânea, nos remete inexoravelmente, a um contexto em permanente mudança, copioso de incertezas e, portanto, ausente de respostas pré-definidas. É, pois, um contexto conflituoso e deveras preocupante. Este conclama à criação ou construção, por assim dizer, de uma nova cultura de aprendizagem: onde a competência cognitiva traduzir-se-á por um olhar crítico e reflexivo sobre as comunicações recebidas. A escola então, como instituição social deverá provocar nas crianças e jovens que nela confiam a sua formação, ações que permitam o confronto com as exigências da contemporaneidade.

O fundamento teórico que subsidia essa pesquisa é a Teoria das Representações Sociais (TRS), onde Denise Jodelet (2001) afirma que a construção da representação social se dá do sujeito sobre o objeto e, esse processo acontece a partir de informações que ele tem de si mesmo e sobre o objeto. Esses subsídios são memorizados de forma esquemática e coerente, constituindo uma matriz cognitiva do objeto, o que possibilita ao sujeito compreendê-lo e agir sobre ele. Essa matriz compõe o que Jodelet denomina de “crivo da realidade”.

Esta teoria, descortina um olhar mais aprofundado acerca do pensar dos sujeitos, inferência corroborada por Serge Moscovici (1978, p. 28) ao dizer que:

[...] a representação social é um corpus organizado de conhecimento e uma das atividades psíquicas graças às quais os homens tornam inteligível a realidade física e social, inserem-se num grupo ou numa ligação cotidiana de trocas, e liberam os poderes de sua imaginação.

No presente trabalho, opta-se por utilizar a pesquisa qualitativa, pois, conforme infere Minayo (1995, pp. 21-22):

A pesquisa qualitativa a questões muito particulares, se preocupando nas Ciências Sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado, ou seja, ela trabalha com um universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis.

À luz dessa perspectiva, pensar nos processos de subversão dentro da escola, conduz-nos inexoravelmente, por ações de subjetivação, que são melhor capturadas,

por essa modalidade de pesquisa. Uma vez que os reduzir a números, seria esvaziar seus possíveis significados, que, por diversas ocasiões, dada a complexidade situacional, podem nem ser observados, quiçá quantificados.

O método utilizado, será o estudo de caso, pois o mesmo oportuniza descrever de maneira ampla e profunda, um fenômeno social complexo - *escola (sub)versiva*. Fenômeno este, que é contemporâneo e maximizado pela conjuntura atual que não é apenas política; mas amplia-se para as vertentes, econômica, educacional, saúde, etc. Justifica-se ainda porque as fronteiras entre o elemento e o contexto não são muito claras (YIN, 2015).

O lócus será o Colégio Estadual Carlos Marighella, localizado à Rua Jasson da Silva Diniz, *Stiep*, Salvador-BA, CEP: 41.770-335, com quatro alunos do 2º ano do Ensino Médio, uma vez que os mesmos estão numa fase do desenvolvimento que abarca uma maturidade cognitiva aliada a uma visão crítica da realidade. Dessa forma, espera-se que possam corresponder de maneira mais assertiva às propostas da pesquisa.

A escolha desse público deveu-se também à reflexão sobre a relação do jovem com o espaço escolar que, por incontáveis motivos, além do professor, acaba se configurando de forma esvaziada e sem sentido. Eles não têm interesse muitas vezes em ir à escola, exatamente por não identificar significado no ato educativo.

Fazendo um comparativo com a minha experiência profissional, atuo diretamente no nível Fundamental I na Prefeitura de Salvador, e observo que as crianças trazem um conhecimento crítico que necessita de aperfeiçoamento, em conjunto com seu nível de desenvolvimento moral, de acordo com a teoria de Piaget e Kohlberg; por força da própria idade, eles acabam sendo de certo modo, passivos e quietos, demonstrando um silenciamento muito peculiar da imaturidade.

Já os alunos do Ensino Fundamental II e Nível Médio, demonstram pelo próprio desenvolvimento humano, ter uma leitura mais coesa da realidade, associada a um pensamento crítico, mais assertivo, bem como de uma consciência e responsabilidade maiores. Demonstram também estar mais desejosos de transformação, identificando inclusive as discrepâncias existentes na realidade que estão inseridos.

Eles apresentam em sua voz muitas contradições, que servirão de prosclênio para as temáticas que serão tratadas. O queixume dos adolescentes é modificado, eles já têm grupos formados o que fortalece sobremaneira os questionamentos e reivindicações. O público adolescente, pensa e critica, sente e atribui sentido à escola.

Nessa esteira, Soares (2015) conclui que cada indivíduo é único e sua personalidade se estabelece acrescida de influências genéticas e ambientais. Cada ser participa de um contexto social, logo, seus conceitos também serão embasados mediante as afinidades socioculturais e as influências que sofrem destas relações. Nesse ínterim, ajuizar a aprendizagem remete implacavelmente a ponderar um ponto de vista complexo e singular. Afinal, ainda de acordo com Soares (2015, p. 10):

A educação necessita do exame e do estudo da complexidade humana. Se o professor não conhece seu aluno como um ser por inteiro, certamente não conseguirá alcançar seus objetivos educacionais.

Os dispositivos de pesquisa selecionados foram: entrevista semiestruturada, desenho e grupo focal, pois os mesmos têm por intento apreender as representações sociais dos alunos acerca da escola contemporânea; ensejando assim delinear um panorama subversivo, no sentido de transformação, como a transmutação do caos para o surgimento de uma fênix.

A presente pesquisa intenta descortinar o que pensam os sujeitos acerca da escola. justamente por esse motivo, opta por utilizar os pressupostos da análise do discurso, compreendendo este como “um modo de agir sobre o mundo e as/os outras/os e como um meio de representar a realidade” (FAIRCLOUGH, 2001, p. 14). Ornellas (2010, p. 12) corrobora esse pensamento ao dizer: “uma escuta bem direcionada, pode contribuir para o desvelar dos ditos e não-ditos, do mal-estar vivido”.

A escola é um lugar especial, um lugar de esperança e luta.... Essa assertiva preconizada por Gadotti (2007) configura a escola como um lugar de relações. Ancoro-me nessa inferência, para fazer uma analogia da escola com uma peça teatral definida pelo Editorial QueConceito como uma narração expressa como um diálogo, podendo também ser monólogo. Assim é o espaço escolar: exige por natureza pessoas, é dinâmico e prescinde de uma interlocução. Interlocução esta, que pode ser dialogada ou como um monólogo mesmo - como vemos muitas vezes.

Meu lugar de fala na presente pesquisa é de pertença e amor. Uma vez que sou Pedagoga de formação e sempre me reconheci como apaixonada pela educação e, em especial pela aprendizagem. Como grande parte das mulheres, quando criança, brincava de escolinha e dizia que quando crescesse seria professora. Qual não foi minha surpresa ao entrar no Ensino Médio e perceber que, não queria mais nada

disso! Queria mesmo fazer a formação geral⁶ e após, prestar vestibular para uma faculdade de Psicologia.

Quis o destino que minha mãe analisasse a conjuntura social e lembrando-se de minhas brincadeiras tão pueris, valendo-se também da autoridade materna e, em consonância com meu pai, me dissesse: “a demanda pelo ensino será eterna, pois sempre haverá alguém precisando ensinar e alguém precisando aprender algo”. Desta forma, eu fiz o curso profissionalizante de Magistério e segui para uma Faculdade de Pedagogia.

Desde os 12 anos de idade, lido com ensino (inicialmente de maneira informal) por meio do reforço escolar. A partir daí, refleti sobre as questões que envolvem esse universo tão complexo: são muitas perguntas para poucas respostas. Após concluir o curso de Pedagogia, ingressei no mercado educacional e não mais parei, tampouco, me desviei. Em contrapartida, nunca deixei de investir na minha formação, por perceber a ímpar relevância do arcabouço teórico para uma prática mais eficaz e também, para reorientação dos caminhos que, por vezes, são tão estanques.

Sendo assim, fiz duas pós-graduações (uma em Coordenação Pedagógica e outra em Psicopedagogia). Em paralelo, me submeti a um processo seletivo para Professora do Município de Salvador, logrando aprovação e atuando como professora do Ensino Fundamental I. Estar nesse universo e confrontar os conteúdos que tinha até então, criou em mim grande aflição, pois percebi que muito se falava e discutia, mas pouco se praticava para modificar ou pelo menos tentar alterar, as realidades presentes.

Os alunos do município tinham muitas dificuldades, não apenas pedagógicas (referentes ao processo de alfabetização), mas em sua grande maioria, de gênese social e psicológica. Essas dificuldades eram quase que palpáveis e ainda transversalizadas pela violência, pelo descaso de algumas colegas professoras e demais funcionários, pela desmotivação dos próprios alunos, dentre outros fatores. Falcão (1994, p. 42) ratifica esse dito:

Problemas ligados às características de vida do aluno, o seu ambiente familiar, às suas relações com os pais, às suas condições de saúde e nutrição; igualmente aspectos ligados à sua história escolar, seu aproveitamento em outras séries e outras matérias, suas relações com outros professores e com colegas; todos esses aspectos, ligados à vida do discente

⁶ Em 1995, o Ensino Médio poderia ser concluído como estudos de formação geral ou como ensino profissionalizante que poderia ser: Magistério, Contabilidade ou Administração.

fora da sala de aula, interferem no seu aproveitamento e, conseqüentemente no trabalho do professor.

Aprender acerca da Psicopedagogia e sua importância para o processo de aprendizagens mudou a forma que eu visualizava a prática educativa e confesso: muda até hoje! Eu pude, não apenas encontrar técnicas mais assertivas para colaborar com meus alunos, mas também, observar a minha própria estratégia de aprender e entender a realidade que me cerca. Pude assimilar melhor que toda a nossa vida é circundada de diversas aprendizagens e que, fatores políticos, sociais, econômicos, emocionais e cognitivos permeiam continuamente esse processo.

Após o curso de Psicopedagogia Transdisciplinar, no Instituto Superior Ocidemnte (ISEO) fui convidada para um Projeto de Monitoria da Faculdade que estudei, por ter sido uma aluna exemplar. Senti-me orgulhosa e aceitei. Esse novo patamar profissional exigiu de mim um aprofundamento teórico para além da especialização *latu sensu*, e foi dessa forma, que desejei realizar um curso de Mestrado. Como esse era um orbe até então desconhecido, achei válido pesquisar e me submeti para ser aluna especial da UNEB.

Fiz a seleção para aluna especial em 2016.1, sendo aprovada para cursar a disciplina de Educação, Psicanálise e Subjetividade com a professora Maria de Lourdes Soares Ornellas. A ambiência universitária e a experiência como aluna especial do PPGEduc despertaram em mim o desejo de me tornar aluna regular. O processo de seleção para o ingresso nesse programa é criterioso e, o número de vagas ofertadas no Estado da Bahia, são poucas. Por isso, me senti jubilosa ao lograr aprovação.

Em paralelo, ingressei também no Geppe-rs - Grupo de Estudos e Pesquisa em Psicanálise, Educação e Representação Social - grupo de pesquisa certificado pelo CNPQ, coordenado pela minha orientadora, professora Maria de Lourdes Soares Ornellas.

Destarte, a presente pesquisa tanto acadêmica quanto socialmente perfaz-se como proeminente, porque visa olhar para a escola contemporânea, identificando as representações sociais dos alunos acerca dela e também a necessidade de uma reconfiguração total dessa instituição, ponderando os fatos que têm permeado os nossos dias. É mister que seja a escola um espaço de verdadeiro diálogo e formação, além de produção de pensamento e decantação de experiências.

Esse tempo paradoxal que tão bem descreve a sociedade hodierna, ao mesmo tempo em que nos choca, nos exorta a fazer algo. E é nessa vertente que há que se lembrar do potencial racional do ser humano. A principal habilidade que o distingue dos animais, é, com certeza, a sua habilidade de pensar, analisar os fatos, conjecturar novas possibilidades e articular soluções: é a capacidade de aprender. Assim sendo, pode-se questionar qual o lugar do pensamento como possibilidade de se colocar no mundo de uma maneira mais cônica e reflexiva? Que caminhos despontam para os seres pensantes?

O esteio deste sistema é a perspectiva homogeneizante, onde todos são iguais como num rebanho e a instituição educacional é um grande canal para perpetuar essa massificação - configurando de maneira indubitável o rebanho. Rebanho esse que é adestrado, bem formado e que não pode fazer nada para modificar a ordem ou a estrutura pré-definida. Na verdade, nem consegue notar ou captar que há algo errado na engrenagem. E esta não identificação é precisamente, oriunda da supressão velada do pensamento.

No cenário apocalíptico que vivemos, as pessoas que ousam romper com as estruturas arraigadas e pensam, criticam, falam, resistem, denunciam, são tidas como marxistas, comunistas, subversivas, resistentes à transformação que, diga-se de passagem, é irrefreável. Arrazoar em via contrária expõe aqueles que o fazem e, estes subversores de ordem tão explícita, marcham na contramão do progresso. Mas que progresso? Progresso com retrocesso??? Deve ser pensado apenas aquilo que querem que se pense? Seres acrílicos? E não é o que acontece num rebanho?

É mister formar seres críticos, pois o mundo hodierno está em constante alteração. Vivemos uma guerra de informação surgida com a internet. Num momento, a notícia é nova. No outro, torna-se obsoleta. Na era do conhecimento, é essencial saber filtrar os dados. Num dia, a sociedade aceita e acolhe um padrão de comportamento. Noutro, esse comportamento torna-se uma afronta à moral e aos bons costumes. Estas transformações que permeiam o mundo, de forma tão rápida e muitas vezes indescritível, não se restringem a valores ou notícias; estão imbricadas em tudo o que fazemos, falamos ou pensamos.

Destarte, essa dissertação está estruturada em 06 atos considerando justamente a cena educativa e a possibilidade de criação. É possível criar e reinventar uma escola que, efetivamente funcione! Essa é a premissa dos autores Masscheslein e Simons em seu livro: Em defesa da escola.

O Ato 01 intitulado de “Aqui tudo parece que era ainda construção” abrange as primeiras palavras dessa pesquisa, comunicando ao leitor um pouco do meu percurso de vida e, por conseguinte, o quanto este motivou o examinar acerca da temática ora tratada. Aqui exponho também o meu lugar de fala, evidenciando a minha implicação na pesquisa e adesão ao objeto. Descortina-se também a problemática na qual esta se circunscreve, bem como os objetivos que intenta alcançar e o caminho que percorrerá para o abarcamento deste.

O Ato 02 descortina a teoria que subsidia a presente pesquisa, a saber Teoria das Representações Sociais (TRS). Por meio deste caminho teórico justifico a aderência do meu objeto – escola subversiva na contemporaneidade com esta teoria, que se debruça em compreender os diversos modos dos sujeitos percebem e agem sobre o mundo, dentre outros fatores, por meio da articulação dos aspectos cognitivos, afetivos e sociais dos sujeitos nas representações sociais que estabelecem.

O Ato 03 aborda o conceito de escola, seu percurso histórico, sua importância e finalidade, visando situá-la no contexto hodierno, linkando seu passado e presente e, ensaiando uma projeção futura. É urgente pensar a genealogia da escola, pois o panorama traçado a seguir, justifica muito do que acontece, incluindo a resistência às mudanças inadiáveis. A sociedade as invoca nos alicerces, cunhando que a hiperatividade dos sujeitos, já não se assenta nas disciplinadas carteiras individuais, com um professor e uma lousa à frente. Por isso a escolha do título “As ruínas de uma escola em construção”. Necessário se faz ressignificar para que, uma nova escola possa erigir.

O Ato 04 “Alguma coisa está fora da ordem”, aponta a subversão como probabilidade de mudar e dar novo significado ao contexto educacional; delineia o ensino e a aprendizagem subversiva como uma aposta de pensar uma escola rica em questionamentos, busca de conteúdos, que trabalhem a flexibilidade num entrosamento dos vieses e saberes pré-instalados que já não cabem mais em tempos tão voláteis. A subversão pretendida não é uma insurgência contra a ordem ou determinações; nem um insuflar de indisciplina ou balbúrdia. É mais uma nova versão da escola, intentando a aprendizagem dos alunos para o mundo, para a vida; por meio de um ensino embasado na criatividade e pensamento crítico. Esses pilares estão fincados na aprendizagem significativa crítica de Moreira (2000) e de Weingartner e Postman (1978). Seria a escola (*sub*)versiva uma possibilidade?

Ato 05, titulado de “Apenas sei de diversas harmonias bonitas sem juízo final”, discorrerá sobre o trânsito desta pesquisa; abrangendo que o andar também é um lugar. Os resultados importam, porém muito mais, a marcha para alcançá-los; vez que antes existiam fins. Conforme nossa inserção no campo e interação com os sujeitos, advêm (des)construções e claro, novos significados são impostos e estes comportam, a apreensão da dinamicidade da técnica de lidar com vidas. Essa sessão englobará o viés qualitativo da investigação, ancorado na análise do discurso para compilar os dados colhidos através dos dispositivos de entrevista semiestruturada, desenho e do grupo focal.

Ato 06, “Parece pôr tudo à prova, parece fogo, parece paz, parece paz”, versa sobre as inconclusões desta pesquisa, compreendendo a mesma como um processo que não se encerra, justamente por abranger uma temática que é complexa por natureza, como a ambiência educacional. Uma pesquisa nesta área sinaliza passagens para novos temas suscitados a partir da questão inicial e leva os leitores para buscas inéditas. O contexto escolhido é multifacetado e dinâmico e, lançar olhares em torno do mesmo, possibilita uma série de construções e renovações, mormente numa conjuntura como a atual, que nos invita a constantes recomeços. O novo normal.

ATO II

**“REFLETE TODAS AS CORES DA CIDADE QUE É MUITO MAIS BONITA
QUE NO CARTÃO POSTAL” ...**

ATO II - “REFLETE TODAS AS CORES DA CIDADE QUE É MUITO MAIS BONITA QUE NO CARTÃO POSTAL” ... - REPRESENTAÇÕES SOCIAIS

O título desse capítulo foi escolhido de forma intencional, por se correlacionar diretamente com a temática a ser discorrida. Falar de representações sociais é debruçar-se de forma literal na essência humana, que é conferida na arte de se relacionar, comunicar e imprimir significado em suas ações, tanto a nível individual, quanto coletivo.

O conceito da Teoria das Representações Sociais (TRS⁷) encontra-se fronteiro entre a Sociologia e a Psicologia. Ele foi cunhado por Serge Moscovici (1978), que se referendou no sociólogo francês Emile Durkheim (1893). Durkheim buscava compreender de que forma o ser humano constrói o conhecimento na interação com o outro. Ele queria saber mais sobre a maneira como isso se dava nas sociedades primitivas no tocante às questões de magia, religião e os processos do pensamento mítico, situando os mesmos como fenômenos que acontecem na coletividade.

Argumentava ele, que essa mediação psicossocial era o que promovia o conhecimento e não, os aspectos mentais. À luz dessa assertiva criou a nomenclatura de representações coletivas. Silva (2020), atesta que Durkheim acreditava que as representações coletivas, constitutivas da vida social, “pois, configuram o ponto primordial para o conhecimento, a lógica e a escuta do ser humano” (SILVA, 2020, p. 26).

O dicionário Brasileiro da Língua Portuguesa Michaelis aduz ser o verbete ‘representação’ proveniente do latim *repraesentatio*, *-onis*, significando o ato ou efeito de representar. Para efeitos desse capítulo, foram extraídos mais três significados que têm aderência à temática ora discorrida: qualquer coisa que se representa; imagem ou ideia que traduz nossa concepção de alguma coisa ou do mundo. E no viés filosófico, ato pelo qual se faz vir à mente a ideia ou o conceito correspondente a um objeto que se encontra no inconsciente.

De acordo com as analogias citadas acima, pode-se observar a importância da representação, uma vez que, por meio desta, é possível de certa forma, solidificar uma

⁷ TRS - Teoria das Representações Sociais - Nesse capítulo a sigla TRS será utilizada com frequência, tendo em vista evitar a redundância na escrita.

ideia ou concepção específica; bem como conhecer as ideias que certa comunidade carrega sobre algo.

Jodelet,(2001) discípula de Moscovici, faz um encadeamento das representações com o mundo em que vivemos. Ele infere que a gente sempre necessita saber o que temos a ver com o mundo que nos circunda. E nesse processo, vamos ajustando, conduzindo, localizando de forma física ou intelectual a nós mesmos. E isso gera, por conseguinte, identificação e resolução de problemas que se puseram nesse intercurso (JODELET, 2001, p. 15). Dessa forma, entende-se com clareza o valor desse ato de representar.

Nessa esteira de se perceber no mundo, a TRS se volta para a vida cotidiana e trabalha com o conceito de representação ancorado nas Ciências Sociais. Tal conceito estando correlacionado com uma ideologia, uma imagem ou utopia, busca representar a ideia que o sujeito tem sobre esse movimento de auto conceber o outro ou alguma coisa ou ainda, descrever uma realidade.

É preciso então, que o sujeito se volte à uma imagem ou juízo que tenha daquela determinada coisa e a evoque. Nessa acepção, Foucault (2007, p. 487) assevera a importância das representações como um meio de viver e conceber a própria realidade. Ou seja, para ele o homem é um ser vivo que representa a vida e convive com o que representa, conforme transcrito abaixo:

[...] o homem, para as ciências humanas é ser vivo que, no interior da vida à qual pertence inteiramente e pela qual é atravessado em todo o seu ser, constitui representações graças às quais ele vive e a partir das quais detém esta estranha capacidade de poder representar justamente a vida.

Esse caráter delineado por Foucault evidencia a interligação das representações com a vida cotidiana. Nessa esteira, Durkheim analisando as representações, se debruçava exclusivamente a partir de fatos sociais, não admitindo qualquer explicação de cunho psicológico para tais fenômenos, o que expressava certo antagonismo à psicologia.

Consoante este antagonismo, ele criou um binômio com as representações que se davam a nível individual e aquelas que ocorriam a nível coletivo, atestando que não se tem como reduzir o pensar e o compreender especificamente na esfera individual (DURKHEIM, 2007, p. XXIII-XXIV).

Ora, o grupo não é constituído da mesma maneira que o indivíduo, e as coisas que o afetam são de outra natureza. Representações que não exprimem nem

os mesmos sujeitos, nem os mesmos objetos, não poderiam depender das mesmas causas. Para compreender a maneira como a sociedade representa a si mesma e o mundo que a cerca, é a natureza da sociedade, e não a dos particulares, que se deve considerar. Os símbolos com os quais ela se pensa mudam conforme o que ela é.

Para compreender a maneira como a sociedade se representa e representa também o mundo que a envolve, de acordo com ele, era necessário um retorno aos aspectos gerais da sociedade, e não aos aspectos particulares, uma vez que o veio particular se tornava reducionista, enquanto que o coletivo abarcava o caráter multifacetado inerente à sociedade. Nesse sentido, ele definia como consciência coletiva (DURKHEIM, 2010, p. 81):

[...] conjunto de crenças e sentimentos comuns à média dos membros de uma mesma sociedade forma um sistema determinado, que tem sua vida própria; pode-se chamá-lo de consciência coletiva ou comum. Sem dúvida, ela não tem por substrato um órgão único; ela está, por definição, difusa em toda extensão da sociedade. Com efeito, ela é independente das condições particulares onde os indivíduos se encontram; eles passam e ela continua. [...]

Ela é o tipo psíquico da sociedade, tipo que tem suas propriedades, suas condições de existência, seu modo de desenvolvimento, assim como os tipos individuais ainda que de outra maneira. As funções jurídicas, governamentais, científicas, industriais, em uma palavra, todas as funções especiais são de ordem psíquica, uma vez que elas consistem em sistemas de representações e de ações: contudo elas estão evidentemente fora da consciência comum.

Por meio dessa especificidade da consciência coletiva, como um sistema determinado dentro de uma sociedade, e mais que isso, um sistema que tem vida própria, Durkheim postulava, que as representações coletivas são externas aos sujeitos; enquanto que, as individuais estão ligadas intrinsecamente a cada um, sendo dotadas de um elemento efêmero e inconstante.

À luz dessa díade, Durkheim reparte as representações entre individuais e coletivas, onde a primeira se debruçaria sobre o indivíduo e a segunda sobre a coletividade. As representações coletivas para ele são:

Produto de uma imensa cooperação que se estende não apenas no espaço, mas no tempo; para fazê-las uma multidão de espíritos diversos associaram, misturaram, combinaram suas ideias e sentimentos; longas séries de gerações acumularam aqui sua experiência e saber.

A representação coletiva é o resultado da mistura de sentimento e de experiências sociais como imagens, crenças, símbolos e conceitos ao longo do tempo e em determinado lugar, se perpetuam de uma geração para outra. Fixa-se na sociedade. (DURKHEIM apud SÁ, 1993, p. 21)

Os fragmentos nos permitem interpretar as representações coletivas como sendo múltiplas associações, que combinam além de ideias, sentimentos atravessando a cronologia que demarca o tempo, por meio das diferentes gerações. Tais associações eram legadas por meio da tradição oral e de outros mecanismos de socialização, e se corporificavam em normas, regras e sanções legais e espontâneas.

Durkheim abrangia as representações como produções coletivas, compartilhadas pelos sujeitos de uma dada sociedade. E, nesse raciocínio, estas englobavam mitos, crenças, simbologias religiosas dentre outros que tinham sua égide permeada por religiosidades e costumes de época, o que, de certa forma, esvaziava seu cunho cientificista (DURKHEIM, 2007, p. 4):

As relações estabelecidas pelas pessoas com os mitos, crenças, simbologias religiosas, entre outros, para Durkheim, são exemplos de representações coletivas que, consideradas como produções coletivas compartilhadas pelos sujeitos de uma dada sociedade, sofrem em sua elaboração a preponderância dos fatos sociais: fatos que exercem uma influência coercitiva sobre o indivíduo, influenciando-o à sua revelia. Por fatos sociais pode-se entender fatos convencionados para a vida em sociedade, como "[...] regras jurídicas, morais, dogmas religiosos, sistema financeiro [...]"

As representações coletivas de Durkheim materializavam-se sob a forma de produções coletivas e essas, segundo ele, sofriam em sua elaboração, a preponderância dos fatos sociais, dos quais eram indissociáveis. Assim sendo, no bojo desse conceito, ele afirmava que havia uma influência coercitiva sobre o indivíduo, a qual ele (o indivíduo), não tinha escolha.

Nesse ínterim, Magalhães (2014, p. 6), declara que Moscovici abarca alguns pressupostos epistemológicos, mas discorda de outros citados por Durkheim; como por exemplo, o olhar acerca do sujeito isolado do seu contexto social.

Moscovici, no entanto, enxerga sob outra ótica a natureza dessas representações, compreendendo que o sujeito é ativo no processo de constituição de sua dimensão subjetiva, através da conexão semiótica que estabelece com a sua realidade social. Ao considerar que as leis constituintes dessas representações ("coletivas") são, na realidade, elaboradas por uma construção interligada entre as leis ditas "individuais", o autor também vislumbrava a quebra da dicotomia individual/coletivo nas ciências humanas. É dessa retomada crítica do conceito durkheimiano de representações coletivas que Moscovici formula o seu conceito de representações sociais, levando em conta a relação estabelecida pelas instâncias subjetivas do sujeito com o mundo externo na análise de sua construção social.

Moscovici (2003), considera que as representações fazem parte de um processo dialógico, construído pelo sujeito e lança outro olhar sobre a maneira como se estruturam as dimensões de interação entre indivíduo e meio social, dizendo que:

Para sintetizar: se, no sentido clássico, as representações coletivas se constituem em um instrumento explanatório e se referem a uma classe geral de ideias e crenças (ciência, mito, religião, etc.). Para nós, são fenômenos que necessitam ser descritos e explicados. São fenômenos específicos que estão relacionados com um modo particular de compreender e de se comunicar - um modo que cria tanto a realidade como o senso comum. É para enfatizar essa distinção que eu uso o termo "social" em vez de "coletivo". (MOSCOVICI, 2003, p. 49)

Esse debruçar de Moscovici para descrever e explicar os fatos sociais, alicerçado ao viés de compreender esses episódios como fenômenos - o que em essência, já demarca um caráter de complexidade, fez com que ele optasse pela permuta do termo coletivo por social. Ao que Perrusi (1995, p. 60) afirma que foi para "[...] para realçar o dinamismo social que existe no âmago das representações, impregnando a vida afetiva e intelectual dos indivíduos de uma sociedade".

Considerando esse dinamismo inerente às representações sociais, é precípua uma articulação das mesmas com outras áreas do conhecimento de forma interdisciplinar, a saber: a Psicologia, a Linguística, a Sociologia, etc. Esse movimento interdisciplinar exprime uma abertura dialógica comprovando que as diferenças são validadas.

Aperfeiçoando seus estudos, Moscovici sopesava que as representações são processos dinamicizados que se inter cruzam, revelam e solidificam-se por meio de uma fala, uma ideia, um gesto ou ainda, um encontro no dia a dia. Sendo que tudo isso, concorre para constituir uma modalidade de conhecimento peculiar que tem como premissa, a constituição de comportamentos e comunicação entre indivíduos (MOSCOVICI, 1978, p. 99).

Essa comunicação se configura num movimento de construção contínua e compartilhamento que se constrói tanto na individualidade, quanto na coletividade:

[...] são construídas e compartilhadas socialmente sobre coisas, pessoas e objetos. No cotidiano, o sujeito constrói de forma individual e coletiva imagens e conceitos que são próprios de cada um e ao mesmo tempo compartilháveis. (MOSCOVICI, 1978, p. 99).

A assertiva de Moscovici permite-nos depreender que as representações possuem um veio ativo, caracterizado pela sua circulação na ambiência social, o que se percebe na interação com as coisas, pessoas e objetos com os quais o sujeito

convive. Logo, para o autor supracitado, as representações eram como que construídas a partir da compreensão que um grupo tem acerca de um determinado objeto. E também com base nas experiências que esse grupo teve com ele ou ainda compartilhou sobre ele com outros grupos.

Jodelet (1984), fiel às ideias basilares de Moscovici, considerava as representações sociais como constituintes de uma forma de conhecimento, socialmente elaborada e compartilhada (e por isso seu viés social). E também estas, como comportando um objetivo tangível e prático, o que contribui para construir uma realidade especificada, na qual estão aqueles sujeitos que a representaram. Para essa autora, as representações sociais são “um saber de senso comum ou ainda saber ingênuo, natural, esta forma de conhecimento é diferenciada, entre outras, do conhecimento científico” (JODELET, 2001, p. 22).

Dessa forma, as representações sociais, na perspectiva dessa autora, se interessam por escutar os sujeitos inseridos no grupo social, apreendendo como constroem e interpretam a vida cotidiana. Aristóteles defendia em seu tempo que o homem é um ser social, porque precisa dos outros membros da sua espécie. Ao longo do tempo, essa ideia foi referendada por vários autores, ganhando diversificados contornos.

E sobre isso, Jodelet diz que as representações sociais, manifestam um pensamento social, pois são expressas pelos homens, na vivência do relacionamento com os demais, se ligando a conteúdos que exprimem a operação de múltiplos processos, que são, ora generativos ora funcionais, mas sempre socialmente marcados (JODELET, 2001).

Para se ligarem a conteúdos que se promulgam em múltiplos processos, as representações sociais possuem características que a definem e diferenciam de outros tipos de representações. Valida a mesma autora, no transcrito abaixo (JODELET, 2001, pp. 361-362):

As representações sociais são modalidades de pensamento prático, orientadas para a compreensão e o domínio do ambiente social, material e ideal. Enquanto tal, elas apresentam características específicas no plano da organização dos conteúdos, das operações mentais e da lógica. A marca social dos conteúdos ou dos processos se refere às condições e aos contextos nos quais emergem as representações, às comunicações pelas quais elas circulam e às funções que elas servem na interação do sujeito com o mundo e com os outros.

Destarte, essas modalidades de pensamento prático, para que possam organizar seus conteúdos, considerando as operações mentais e lógicas, têm diferentes caracteres intrínsecos, a saber: estão sempre correlacionadas a um determinado objeto, são simbólicas e concomitantemente significantes. Elas também são criativas e autônomas; podem se ligar a uma ideia, percepção ou conceito e podem ser construídas ou reconstruídas.

A esse conceito, Jodelet acrescenta que “a representação serve para agir sobre o mundo e o outro, o que desemboca em suas funções e eficácias sociais” (JODELET, 2001, p. 48).

No que tange à noção de objeto, ela compreende que as representações partem de um determinado objeto. Esse, em seu nascedouro e na ambiência de suas funções, comporta os aspectos de subjetividade, intersubjetividade e transubjetividade. Logo, de acordo com Jodelet e Moscovici, toda representação social, volta-se para um determinado objeto, ainda que “devamos sempre levar em consideração o tipo do objeto referido no estudo de uma representação social” (JODELET, 2009, p. 698).

Por voltar-se para a forma de pensar dos indivíduos inseridos na sociedade, as representações englobam não apenas os aspectos sociais, como também, os cognitivos e afetivos - vez que o sujeito é um todo integrado e não fragmentado. Acerca disso, Guareschi e Jovchelovitch (2011, p. 19) defendem que:

[...] a dimensão cognitiva, afetiva e social está presente na própria noção de representações sociais. O fenômeno das representações sociais, e a teoria que se ergue para explicá-lo, diz respeito à construção de saberes sociais e, nessa medida, ele envolve a cognição. O caráter simbólico e imaginativo desses saberes traz à tona a dimensão dos afetos, porque quando sujeitos sociais empenham-se em entender e dar sentido ao mundo, eles também o fazem com emoção, com sentimento e com paixão. A construção da significação simbólica é, simultaneamente, um ato de conhecimento e um ato afetivo.

A integração dos fatores supracitados acima, referenda, como dizem os autores, a compreensão das representações sociais enquanto uma teoria que, ao se empenhar em apreender a forma que os sujeitos sociais tentam dar sentido ao mundo, engloba indubitavelmente, os aspectos cognitivos, afetivos e sociais.

Considerando o caráter multifacetado e dinâmico das TRS, é possível afirmar que elas contribuem para construção da realidade pelo coletivo. Para além de dar sentido à realidade social, constroem identidades, organizam as comunicações e

orientam condutas (MOSCOVICI, 2013). A assertiva de Moscovici permite depreender a importância das representações sociais e também a complexa amplitude abarcada por essa teoria. Abric defende que elas estão alicerçadas no conjunto funcional de: saber, promover identidade, orientar e justificar. Assim tipifica a citação abaixo (ABRIC, 2000, p. 28):

Função de saber: ela nos permite compreender a realidade, facilitando a comunicação; “definem o quadro de referência comum que permite as trocas sociais, a transmissão e a difusão do saber ‘ingênuo’”; Função identitária: possibilita a proteção da especificidade dos grupos, definindo a identidade e exercendo papel de suma importância no controle social; Função de orientação: direciona os comportamentos, as práticas sociais, adequando-os às várias situações. Opera como seleção e filtro de informações; Função justificadora: possibilita, posteriormente, explicar e justificar as condutas e tomadas de decisão dos atores.

Esse conjunto funcional nos confere constatar os aspectos de compreensão da realidade proporcionados pelas trocas sociais assim como, o processo identitário, tão salutar para o sentimento de pertença nos diversos grupos. E também o aspecto diretivo, que promove as dessemelhantes adequações às variadas situações e à função justificadora, sem a qual os comportamentos não teriam como manter associações e interligações, uma vez que não se teriam justificativas.

A TRS engloba dois conceitos basilares que tem como proscênio, o pensamento de Moscovici de promover familiaridade. Isso era proveniente justamente do aspecto identitário que permeia as representações sociais. Para desdobrar esses dois conceitos basilares, Moscovici recorria à essência das representações dizendo que, “[...] a finalidade de todas as representações é tornar familiar algo não-familiar” (MOSCOVICI, 2013, pp. 54-61). Ele afirma que:

Coisas que não são classificadas e que não possuem nome, são estranhas, não existentes e ao mesmo tempo ameaçadoras. Nós experimentamos uma resistência, um distanciamento, quando não somos capazes de avaliar algo, de descrevê-lo a nós mesmos ou a outras pessoas.

Segundo esse teórico, o promover de uma familiaridade com determinados termos e/ou situações era fundamental e, isso se dava por meio de dois mecanismos “um processo de pensamento baseado na memória e em conclusões passadas: ancoragem e objetificação” (MOSCOVICI, 2003. p. 60).

Acerca disso, Silva (2009, p. 65) afirma:

Portanto, a teoria das representações sociais como proposta de investigação social nos oferta a possibilidade de compreensão da realidade do corpo social ao amalgamar as dimensões sociais, afetivas e cognitivas através dos processos de ancoragem e objetificação, visto que “são processos que se complementam e que colaboram entre si. E na medida que a objetificação presentifica a realidade, a ancoragem lhe dá significação”.

Os processos de ancoragem e objetificação são complementares, colaborando entre si. Ao tempo em que um presentifica a realidade, o outro confere significado. Assim sendo, é possível a apreensão dessas representações.

Moscovici entende a ancoragem como um processo ou mecanismo social, que ao reduzir a categorias e imagens comuns, que nós pensamos ser apropriadas, algo estranho, intrigante e perturbador, torna esse algo familiar (MOSCOVICI, 2003, p. 21), ou seja, o processo de ancorar na TRS compreende a possibilidade de familiarizar e tornar conhecido, aquilo que até então era completamente incógnito. Fato que se dá por meio de analogias com dados que comportamos em nossos sistemas de crenças e conhecimentos, o que nos possibilita além de classificar, dar nomes às coisas.

Dessa forma a palavra ancoragem, que remete inevitavelmente a uma âncora de navio, palavra pertencente ao vocabulário náutico, revela uma peça que tem por finalidade fixar a embarcação para que a mesma não afunde. O que, no caso das TRS seria justamente, esse amalgamento a um dado conhecimento.

Já a objetivação segundo Moscovici, consistia no processo de transformar algo que até o presente momento é abstrato em algo quase concreto, transferindo o que está na mente em algo que exista no mundo físico. (MOSCOVICI, 2013, p. 21).

Nesse caso, podemos observar claramente que, enquanto o processo de ancoragem se debruça para fixar uma nova ideia num arcabouço que já existe, o de objetificação, como o próprio nome sugere, tem vistas tornar concreto, algo que até então, estava abstrato como assevera o mesmo autor (MOSCOVICI, 2013, pp. 71-72):

Comparar é já representar, encher o que está naturalmente vazio com substância. Temos apenas de comparar Deus como um pai e o que era invisível, instantaneamente se torna visível em nossas mentes [...]. Desde que suponhamos que as palavras não falam sobre “nada” somos obrigadas a ligá-las a algo, a encontrar equivalentes não-verbais para elas.

Dessa forma, indubitavelmente se comprova a importância dos conceitos de ancoragem e objetificação para a TRS, bem como sua utilização na apreensão das representações sociais.

O marco conceitual da teoria da (TRS) está ancorado em Serge Moscovici, contudo, desde a década de 1960 vem existindo desdobramentos em investigações e linhas teóricas que tem expandido os estudos da teoria inicial.

De acordo com Sá (1998; 1993) e Moreira e Camargo (2007), a TRS possui três abordagens teóricas complementares à matriz conceitual defendida por Moscovici, às quais se acresce uma nova abordagem discorrida de forma breve abaixo.

A Abordagem Processual foi criada por Moscovici em parceria com Jodelet e tem como proposição, discorrer como acontecem os processos de apreensão das representações sociais à luz dos conceitos basilares de: ancoragem, objetivação, imagem e ideia. É também chamada de Modelo Sociogênico e encontra ressonância em Banchs (1998), quando infere ser o mesmo, um enfoque qualitativo e concomitantemente hermenêutico, centrando-se tanto nos contrastes quanto nos contornos significantes das representações.

Já a Abordagem Estrutural, também conhecida como Teoria do Núcleo Central, é liderada por Abric (2000) e se lastreia na perspectiva de investigar o núcleo das representações sociais, considerado como um “elemento duro” em alusão às mudanças mais resistentes. Essa abordagem postula que as representações são estruturas formadas pela díade: central e periférica. Onde a parte central é esse elemento duro, mais consistente e difícil de ser modificado; e a parte periférica, mais flexível e, por conseguinte, aberta a mudanças em função dos diversos contextos onde está inserida.

A Abordagem Societal é liderada por Doise (1990) e se baseia nos processos de ancoragem e objetivação, descritos por Moscovici e Jodelet. Essa investida tem como asserção, situar o sujeito no coletivo, prescrutando a maneira que se formam as representações a partir dos simbolismos a elas inerentes, em diferentes grupos e composições sociais. “[...] organizam os processos simbólicos que intervêm nas relações sociais” (DOISE, 1990, p. 127).

A mais recente abordagem é a Dialógica e tem como representante Marková. Aportada nos pressupostos linguísticos e comunicacionais, a autora busca fazer uma interligação dos mesmos com a TRS concebendo “[...] o pensamento e a linguagem como usados no senso comum e nos discursos diários” (MARKOVÁ, 2006, p. 12). Marková parte do princípio que a linguagem vai permitir aos sujeitos, se relacionarem com os contextos em que estão inseridos, construindo e reconstruindo os mesmos de

forma simbólica.

Esse caráter dialógico das representações sociais e a dinamicidade que as permeia, é justamente o alicerce que preenche a presente pesquisa e que reverbera na ambiência educacional, pois que, as representações não apenas exprimem relações sociais, mas contribuem também com a sua constituição. Por isso, essa pesquisa utiliza as abordagens processual e dialógica, pois as mesmas se coadunam com a realidade educacional, complexas e dinâmicas em sua essência. Conforme afirma Marková (2006, p. 341):

[...] é a constituição dessa linguagem específica que acompanha a formação de uma representação. Uma vez conseguido isso, as palavras obtêm seus sentidos específicos e esses, por sua vez, justificam seu uso. A repetição dos elementos formaliza e solidifica o pensamento, tornando-o parte da constituição linguística e cognitiva do indivíduo.

O olhar de Marková para os aspectos linguísticos amplifica os processos de apreensão das representações sociais, especialmente por não pressupor o que o sujeito fala, uma vez que se observa a repetição dos elementos e elenca esse fato com o pensamento.

Estando as representações alicerçadas no prisma psí tornam-se encantadoras por natureza, dada à especificidade dinâmica contemplada em sua égide. E precisamente esse mecanismo é um catalisador das ações e comportamentos vindouros, conforme assevera Barreto (2019, p. 36):

A teoria das representações sociais encanta por nos provocar a percepção de um fenômeno que, não raro, passa despercebido apesar de constituir-se de poder mobilizador e, destarte, as representações sociais possibilitam entender ações e comportamentos que ocorrem nos contextos de relação entre as pessoas.

O entendimento das condutas e das ações que acontecem, nos diferentes cenários ressalta a importância e alcance da TRS. Pois, é preciso formar seres críticos, uma vez que o mundo atual está em constante alteração. Num momento, a informação é nova. No outro, torna-se obsoleta. Num dia, a sociedade aceita e acolhe um padrão de comportamento. Noutro, esse comportamento torna-se uma afronta à moral e aos bons costumes. Estas transformações que permeiam o mundo, de forma tão rápida e muitas vezes indescritível, não se restringem a valores ou notícias. Estão imbricadas em tudo que fazemos, falamos ou pensamos.

A escolha desta como esteio teórico-metodológico, deve-se ao fato de se

constituir num conhecimento de senso comum, e por isso, ser formada em razão do cotidiano, da vida do sujeito. É uma abordagem multidisciplinar que hoje se encontra no centro do debate, na medida em que tenta se nomear e caracterizar, fazendo relações entre as construções simbólicas com a realidade social do sujeito nela inserido, e dirige seu olhar epistêmico para tentar compreender de que forma essa realidade estaria a construir a leitura dos símbolos presentes no cotidiano (ORNELLAS, 2007).

A TRS descortina um olhar mais aprofundado acerca do pensar dos indivíduos, inferência corroborada por Moscovici (1978, p. 28) ao dizer que:

[...] a representação social é um corpus organizado de conhecimento e uma das atividades psíquicas graças às quais os homens tornam inteligível a realidade física e social, inserem-se num grupo ou numa ligação cotidiana de trocas, e liberam os poderes de sua imaginação.

Esse aspecto citado por Moscovici de que os homens tornam inteligível a realidade física e social é referendado acima quando destaco a importância da criticidade e do pensamento no processo de formação do indivíduo.

O estado do conhecimento elencado nesta pesquisa, evidencia apenas uma abordagem da TRS em cada trabalho. Contudo, nesta pesquisa, considerando que intento entender como socialmente os alunos pensam a escola, para com vistas a isso, serem “sujeitos ativos” como dizia o próprio Moscovici (1978), subverto a ordem, e me utilizo de duas abordagens porque as percebo como complementares e por estas corroborarem com o objeto da pesquisa, o método e os sujeitos elencados para tal.

Destarte, na presente pesquisa, em função de apreender as representações sociais que os sujeitos tem acerca da escola *(sub)versiva* na contemporaneidade, optei por utilizar a abordagem processual de Moscovici e Jodelet, lastreada nos estudos que contemplam os processos e produtos através dos quais, os sujeitos e os grupos constroem e significam o mundo e a dialógica de Marková, baseados nos pilares que a mesma trabalha voltados à comunicação e a linguagem, como constitutiva e formadora das representações sociais.

Discorrer acerca da escola numa contemporaneidade com tantas incertezas e cizânias é algo complexo e ao mesmo tempo delicado. Prescinde de uma teoria que considere as pessoas e seus pensamentos, ou seja, o senso comum. Por isso, a escolha da TRS de Serge Moscovici (1978). Jodelet (2005, p. 41) infere que:

O campo da Educação oferece um espaço privilegiado para o estudo dessas relações dialéticas. Pode-se observar, em efeito, o jogo das representações sociais nos diferentes níveis do sistema educativo: o nível político, onde são definidas as finalidades e modalidades de organização da formação; nível da hierarquia institucional, na qual os agentes são encarregados de colocar em prática essas políticas; e no nível dos usuários do sistema escolar, alunos e pais.

Realmente o campo educacional é complexo e deveras conflituoso por excelência e perceber a maneira como se estruturam estas as representações é concordar, que as mesmas permeiam todos os desdobramentos do sistema educativo, conforme infere acima Jodelet. Dessa forma, a pertinência da teoria na contemporaneidade e na ambiência educacional, encontra ressonância justamente no caráter, o qual essas estão estruturadas - caráter de partilha.

Não se deve pressupor em hipótese alguma, que nesse ato de compartilhamento, vá existir uma homogeneidade de pensamentos e convicções. Pelo contrário, é diante justamente do debate sadio, da discordância conflitante, das conversas cotidianas, que emergem novos pontos de vista, configurando assim, as representações sociais (BILLIG, 1993, p. 12).

Nessa esteira Gilly (2001, p. 331) considera que:

Um grupo de sujeitos na escola é “sistema social interativo”; nesse sistema, ocorre a interação das subjetividades de alunos e professores, contribuindo com o processo de ensinar e de aprender. E, em adição, sabe-se que a subjetividade é construída sempre em relação com o Outro e por isso é entendida como “[...] um estranho país de fronteira e de alteridades incessantemente construídas e desconstruídas. (ECKERT-HOFF, 2003, p. 273). Desse modo, saber-se estranho e saber o Outro também estranho, impulsiona-nos à busca de conhecer-se e de conhecer, com destaque que sempre haverá algo por ser dito e, portanto, desconhecido, para que assim, seja tecida uma relação pedagógica alicerçada na incessante busca e não na completude inalcançável.

Nesse sistema social interativo, os conflitos precisam ser bem conduzidos, uma vez que englobam uma série de subjetividades, oriundas de diferentes contextos e reverberando no processo de ensinar e aprender - essência da ambiência escolar.

Ainda nessa temática, é preciso destacar que se podem apreender uma série de representações, bem como mapear suas características cognitivas, afetivas e sociais. Aqui, a proposta de Marková ressoa, uma vez que a mesma compreende a dialogicidade como a capacidade dos seres humanos conceberem, criarem e comunicarem, se configurando como condição *sine qua non* da mente humana (NOVAES, 2015, p. 305).

Marková (2006, p. 280) ainda contextualiza a relevância das pesquisas em

representação social que contemplem os fenômenos problemáticos, quando diz:

As representações sociais na sociedade são, talvez melhor exploradas no discurso público, os fenômenos que são problemáticos aumentam a tensão e se tornam, portanto, assunto de debate. Se o pesquisador pretende estudar os fenômenos que não são relevantes a preocupação da sociedade atual, não importa o quanto ele tente, não encontrará representações sociais!

Neste caso, debruçar-se a olhar a escola e compreender a tessitura à qual ela está inserida no contexto atual sob o prisma dos alunos, encontra ressonância no excerto acima, uma vez que, esse é hoje, especialmente no panorama pandêmico, um debate de cunho importante e relevante.

Acerca da relevância da pesquisa em representações sociais, Barreto atesta que essa teoria possibilita que os elementos e fenômenos sejam interpretados e escutados. Ele salienta que estes, são constituintes da prática social e são oriundos das relações que os sujeitos estabelecem com os objetos e também, revelam-se como um importante instrumento de análise do fenômeno educacional (BARRETO, 2019).

Sendo assim, Wagner (2011, p. 119) complementa:

[...] de um lado, as representações sociais são concebidas como um processo social que envolve comunicação e discurso, ao longo do qual, significados e objetos sociais são construídos e elaborados. Por outro lado, e principalmente no que se relaciona ao conteúdo de pesquisas orientadas empiricamente, as representações sociais são operacionalizadas como atributos individuais.

A assertiva de Wagner permite identificar o caráter versátil das representações sociais, assim como das interpretações que podem ser obtidas através da mesma. O que mais uma vez ratifica, a escolha desta para compreensão da ambiência educacional no que se pretende estudar.

ATO II

**“AS RUÍNAS DE UMA ESCOLA EM CONSTRUÇÃO” -
ESCOLA, QUE LUGAR É ESSE?**

ATO III – “AS RUÍNAS DE UMA ESCOLA EM CONSTRUÇÃO” - ESCOLA, QUE LUGAR É ESSE?

Arcaica. Disforme. Inadequada. Resistente. Obsoleta. Subversiva. A escola acabou ou estaria vivendo o fim dos seus dias? Masschelein e Simons, 2018, p. 10, dizem que na época de hoje, de aprendizagem permanentes e ambientes (eletrônicos) de aprendizagem, talvez se esteja permitindo que a escola tenha uma morte tranquila. Larossa no mesmo ano, em seu livro Elogio da escola, vai inferir ter ela se transformado em um lugar anacrônico, obsoleto, desagradável e ineficaz. Será? Para tentar delinear a veracidade dessas inferências, há que se fazer uma incursão ao léxico da palavra.

Tanto os físicos quanto os virtuais trazem a etimologia da palavra escola, asseverando que a mesma vem do latim *schola* e do grego *skolé*, designando por conseguinte “discussão, conferência”, mas também “folga, tempo ocioso, estudo”. Larossa et al (2018, p. 11), no livro Elogio da Escola, corrobora esse significado, acrescentando que o conceito de “tempo livre” foi traduzido para o latim como *otium*, “ócio” e indicando que o termo latino *schola* designa o lugar ou o estabelecimento público destinado ao ensino. Finalizam dizendo que a palavra escola remete, fundamentalmente, ao tempo (livre) e ao espaço (público) dedicado ao estudo. Saviani (2013) corrobora os significados atribuídos ao verbete, demarcando a etimologia da palavra escola como lugar do ócio.

Esse conceito de tempo livre e espaço público nos tempos atuais, se vistos sem a devida criticidade, podem esbarrar numa leitura preconceituosa de onde tempo comum/ócio é visto de forma pejorativa, como “vadiagem” e espaço público como o ensino público sem qualidade nenhuma.

Esses significados atribuídos à escola, nos permitem refletir acerca dos alicerces que a sustentam. À luz destes, podemos fazer uma clara analogia com liberdade, leveza, tranquilidade, prazer, verbetes que não coadunam com a realidade atual.

De acordo com o site Hr Idiomas (2018), esta noção de folga e descanso estava inexoravelmente interligada à ideia de que nestes momentos se podia começar uma conversa útil em termos de aprendizado. Acaba sendo, segundo eles algo burlesco que muitas escolas dos séculos 19 e 20 representassem um tormento aos jovens que

as frequentavam e especialmente hoje, nos tempos hodiernos se encaixe na mesma tortuosa configuração.

Imbernón (2007, p. 7) ressalva o papel da escola de superar o excesso de burocracia, salientando sua importância, que é a de educar para a vida. Pensar à luz dessa perspectiva traz de verdade uma grande esperança ao coração, como já dizia Caetano na música Sampa: *“Alguma coisa acontece no meu coração...”*

Para educar realmente na vida e para a vida, para essa vida diferente e para superar desigualdades sociais, a instituição educativa deve superar definitivamente os enfoques tecnológicos, funcionalistas e burocratizantes, aproximando-se, ao contrário, de seu caráter mais relacional, mais dialógico, mais cultural-contextual e comunitário, em cujo âmbito, adquire importância a relação que se estabelece entre todas as pessoas que trabalham dentro e fora da instituição.

Estes pensamentos permitem concluir de forma indubitável a necessidade de formar seres críticos, pois o mundo atual está em constante transformação. Este viés da criticidade tem como uma importante premissa o aspecto relacional, pois é por meio dos diálogos que acontecem na escola, dentro e fora da sala de aula que esta vai se solidificando.

Num momento, a informação é nova. No outro, torna-se obsoleta. Num dia, a sociedade aceita e acolhe um padrão de comportamento. Noutro, esse comportamento torna-se uma afronta à moral e aos bons costumes. Estas transformações que permeiam o mundo, de forma tão rápida e muitas vezes indescritível, não se restringem a valores ou notícias. Estão imbricadas em tudo que fazemos, falamos ou pensamos.

3.1 - ESCOLA, DE ONDE VOCÊ SURTIU E QUAIS AS SUAS ORIGENS?

Marques (2000), em seu artigo A educação no limiar do terceiro milênio, exigente de outro paradigma, discorre acerca da dialética da história, inferindo ser necessário retomar a ela para que se superem os caminhos andados, reconstruindo-os, ou seja, explicita a clara percepção de que só compreendemos o presente se voltarmos ao passado para analisar o futuro.

É dessa perspectiva que se vale para analisar a trajetória histórica da escola. Símbolo de progresso e de um futuro melhor nas palavras de Kohan (2018): “a escola tem uma longa história desde a sua existência” (KOHAN, 2018, p. 9).

Saviani (2013) igualmente valida este pensamento ao inferir que as escolas surgiram há cerca de 5 mil anos e não são mais as mesmas, desenvolvendo-se num processo que pode ser caracterizado por continuidade na descontinuidade, ou seja, com um caminho permeado de rupturas e fragmentações.

Para entender essa trajetória e, como inferia Marques (2000), é preciso realmente debruçar-se sobre o viés histórico, mas não de uma forma isolada e sim, de uma forma crítica, compreendendo que muitos fatos ocorridos no passado, servem de alicerces para situações do presente e, mais que isso, configuram um panorama do futuro. Martins e Bellini (2008, p.2), validam essa afirmativa ao dizer que:

Abordar a educação contemporânea exige um olhar voltado ao passado para perceber seu percurso, ao presente para garantir ricos momentos de interação e aprendizagens coletivas e, no futuro, compreender quais contribuições serão legadas aos estudantes que ora passam pela escola.

Gray (2016, p. 2), em seu artigo intitulado Uma breve história da educação e do nascimento da escola vai afirmar que:

Se nós quisermos entender porque a escola é o que ela é, temos que abandonar a ideia de que ela é produto de uma necessidade lógica e científica. Ela é, ao contrário, produto da história. A escola, como temos hoje, só faz sentido dentro de sua historicidade.

Fujita (2008) afirma que as primeiras escolas a surgir foram aquelas fundadas na Europa no século 12, fazendo uma clara demarcação do molde de escola (a que temos atualmente, nomeada como tradicional, com crianças como alunos e professores como transmissores do conhecimento). De acordo com este autor, havia educação na Grécia antiga, porém em moldes informais, sem divisões, salas de aula ou disciplinas específicas.

Certifica-se então que, nesta época na Grécia, havia o cumprimento exato do significado da escola como tempo livre, ócio, lugar para reflexão e aprendizado, mas sem obrigações ou maiores exigências. Um local que por ter como premissa um ensino, mas num ambiente leve e prazeroso configurava-se como forma de crescimento e, justamente por se basilar na liberdade, era extremamente atrativo.

Fujita (2018) prossegue dizendo que na Europa medieval o conhecimento ficava restrito aos membros da Igreja e a poucos nobres adultos. A escola nos moldes atuais, só veio surgir entre os séculos 19 e 20.

Sibilia (2012) referenda essa informação, ao concluir que “na segunda metade do século XIX e em boa parte do XX, predominava na escola ares de plena solvência e a mesma estava longe de ser acusada de obsolescência” (SIBILIA, 2012, p. 11). Diante disso, Fujita (2018) desenha uma linha do tempo situando o percurso histórico da escola:

QUADRO 1 - Percurso Histórico da Escola

4000 a.C.	O saber era ensinado em casa e transmitido de pai para filho. Surge também a primeira forma de escrita.
387 a.C.	Criação por Platão de uma escola onde se estudavam disciplinas por meio de questionamentos (Filosofia e Matemática).
343 a.C.	As famílias mais abastadas pagavam um preceptor para ensinar e guiar as crianças em seus estudos.
Séc. 4 a.C.	Surgem as primeiras “escolas”, mas fora dos moldes atuais. Nestas, os mestres ensinavam gramática, excelência física, música, poesia, eloquência, etc.
859	Surge a primeira Universidade do mundo no sentido moderno (dividida por áreas). Ela fica em Fez, no Marrocos (Karueein).
Séc. 12	Surgem na Europa as primeiras escolas nos moldes das atuais (salas de aula, carteiras, crianças e professores). Estas escolas eram dirigidas pelas instituições católicas.
1158	Fundação da Universidade de Bolonha na Itália e na maior parte do continente, o conhecimento ficava limitado ao clero.
1549	É fundada a primeira escola do Brasil, em Salvador, por um grupo de jesuítas, que também funda a segunda, em 1554, em São Paulo. Lá era ensinado a ler, escrever, matemática e doutrina católica.
1792	É criada a Real Academia de Artilharia, Fortificação e Desenho, que, com o tempo, foi agregando outras especialidades e acabou tornando-se a Escola Politécnica da UFRJ. Ela ganha o nome de Universidade Federal do Rio de Janeiro em 1920.

1808	Dom João VI funda a primeira faculdade do Brasil, a Faculdade de Medicina da Bahia.
1827	Surgem no Brasil as duas primeiras faculdades de direito. Dom Pedro I funda a Faculdade de Olinda e a do Largo São Francisco, em São Paulo.
1912	É fundada a Universidade Federal do Paraná - a primeira do Brasil.

Fonte: Revista Super Interessante, 2018.

A linha histórica da **TABELA 1** - Percurso Histórico da Escola nos permite identificar as transformações pelas quais foi passando a escola e alguns aspectos que perseveraram até hoje, como por exemplo, a estrutura das salas de aula com crianças/alunos aprendendo e professores ensinando. Saviani (2013, p. 39) afirmará que

Desde a Antiguidade, a escola foi depurando-se, complexificando-se, alargando-se até atingir, na contemporaneidade, a condição de forma principal e dominante de educação, convertendo-se em parâmetro e referência para se aferirem todas as demais formas de educação.

Reflexionar acerca do passado histórico da escola permite concluir que ela é uma instituição e, como tal, criada para permanecer, mas não num formato estagnado. Desde a sua gênese, podemos perceber que a escola foi se transformando, até atingir a principal e dominante forma de educação.

Enquanto categoria abstrata, instituição em si, portadora de uma natureza mutável da qual se diga é boa, é má, a escola não existe. Enquanto espaço social em que a educação formal, que não é toda a educação, se dá, na verdade, a escola não é, a escola está sendo historicamente [...] A compreensão do seu estar sendo, porém não pode ser lograda fora da compreensão de algo mais abrangente que ela - a sociedade mesma na qual se acha. A educação formal que é vivida na escola é subsistema do sistema maior (FREIRE, 1987, p. 4).

Destarte, pensar à luz dessa afirmativa freireana, reitera o caráter de permanência da escola, mas, em contrapartida, a inexorável necessidade de mudança em seu formato, uma vez que a sua função é permanente. As inferências ora postuladas, encontram ancoragem em Saviani (2013, pp. 34-35), ao aduzir: “a palavra “instituição” guarda a ideia de algo comum, que não estava dado, mas é criado,

organizado e constituído pelo ser humano, para atender uma necessidade de caráter permanente”.

A partir daí, cruza-se a ideia das instituições surgindo para satisfazer as necessidades humanas e, por conseguinte, rompendo com as formas estanques, uma vez que as necessidades se modificam constantemente. Esse caráter das instituições é chamado de “unidades de ação” (SAVIANI, 2013, p. 35). E na mesma obra, Saviani prossegue afirmando que as instituições são necessariamente sociais, tanto na sua origem, quanto no seu próprio funcionamento. Elas travam relações entre si e com a sociedade a quem servem. Acerca do viés educação e sociedade. O autor ainda assevera que:

O processo de institucionalização da educação, é correlato do processo de surgimento da sociedade de classes que, por sua vez tem a ver com o processo de aprofundamento da divisão do trabalho. [...] com a divisão dos homens em classes, a educação também resulta dividida: diferencia-se, em consequência, a educação que se destina à classe dominante daquela a que tem acesso a classe dominada (SAVIANI, 2013, p. 39).

Ao que corrobora Imbernón (2000, p. 8):

A instituição que educa deve deixar de ser um lugar exclusivo em que se aprende apenas o básico (as quatro operações, socialização, uma profissão) e se reproduz o conhecimento dominante, para assumir que precisa ser também uma manifestação de vida em toda a sua complexidade, em toda a sua rede de relações e dispositivos com uma comunidade, para revelar um mundo institucional de conhecer e, portanto, de ensinar o mundo e todas as suas manifestações.

Saviani (2013) faz esse prelúdio cronológico para situar mais à frente, a organização da escola onde segundo ele, a educação dos membros da classe que dispõe de ócio, desse tempo livre, se organiza na forma escolar, contrapondo-se à educação da maioria, que estava completamente interligada ao processo de trabalho. Ele resumirá a cronologia educacional situando a escola como:

Um instrumento de formação das castas dirigentes na Antiguidade oriental e egípcia; na Grécia antiga, será contraposta, como paideia (a educação dos homens livres) à duleia (a educação dos escravos), que ocorria no processo de trabalho, fora da escola; com a ruptura do escravagismo antigo, a escola que surgirá sob o feudalismo, trará a marca da Igreja Católica, diferentemente da educação grega e romana em que o Estado desempenhava o papel central; finalmente, a sociedade capitalista recolocará o protagonismo do Estado, forjando a ideia da escola pública, universal, gratuita, laica e obrigatória, cujas tentativas de realização, passarão pelas mais diversas

vicissitudes até ser erigida na contemporaneidade, na forma principal, dominante e generalizada da educação (SAVIANI, 2013, p. 47).

E sobre isso, Imbernón aduz que “Obviamente, a instituição educativa evoluiu no decorrer do século XX, mas o fez sem romper as linhas diretrizes que lhe foram atribuídas em sua origem: centralista, transmissora, selecionadora, individualista” (IMBERNÓN, 2000, p. 7). Ele também infere que:

Para educar realmente na vida e para a vida, para essa vida diferente e para superar desigualdades sociais, a instituição educativa deve superar definitivamente os enfoques tecnológicos, funcionalistas e burocratizantes, aproximando-se, ao contrário, de seu caráter mais relacional, mais dialógico, mas cultural-contextual e comunitário, em cujo âmbito, adquire importância a relação que se estabelece entre todas as pessoas que trabalham dentro e fora da instituição.

A proposta de Imbernón é desafiadora, em especial na conjuntura atual - a qual estamos imersos, pois conclama a uma educação que se personifica na vida, muito mais do que nos muros escolares. Essa modalidade de educação escolar é imprescindível, pois permite uma concatenação que ultrapassa a esfera conteudística e muitas vezes burocrática. Antes, ao contrário, volta seu olhar para o viés das relações e da dialogicidade tão importantes para o desenvolvimento do ser humano integral.

3.2 - ESCOLA? PARA QUÊ E POR QUÊ?

A escola foi feita para *isso*. Hoje funciona para *aquilo*. E quem está dentro da escola, pisando no seu chão, sendo escola, não consegue fazer nem *isso*, nem *aquilo*! O que vemos no cenário escolar hoje é assustador e desolador ao mesmo tempo. Há violência, descaso e desinteresses manifestos em múltiplas situações e estes muitas vezes institucionalizados. Pais, professores e demais membros da equipe escolar têm estado muitas vezes sitiados em uma verdadeira encruzilhada.

O entendimento da educação como parte da vida de cada pessoa, evidencia que não se há uma idade para educar. Da mesma forma que não tem como ser educado a partir de extremos. Educar é um processo e nesse ínterim, a educação escolar ultrapassa a mera ideia da educação básica, estendendo-se para as universidades também.

Muito se tem discutido sobre o formato da escola, bem como sua função. Busca-se a todo custo, encontrar uma resposta, como se fosse possível esse molde,

ou como se, ao colocar um molde, se conseguisse uma receita para acertar. Na verdade, muitas vezes as questões escolares parecem ser apenas sobre isso: errar ou acertar. Como se não existisse os caminhos do meio, outras possibilidades.

Para Kohan (2018), os esforços para punir as transgressões da escola sempre foram correccionais: a escola era vista como algo a ser constantemente melhorado. Isso perdura até hoje. Acredita-se que tudo seja culpa da escola e não bastasse esse jugo geracional de culpada, ainda se busca, mesmo que em diferentes lugares, formas, cursos, receitas, saídas para transformar a escola e, partindo dessa ideia de reforma, torná-la um novo lugar: mais adequada, mais acessível.

É essa ideia que Saviani refuta, ao dizer que não tem como a educação caminhar, concomitante à contemporaneidade. De acordo com ele:

[...] que considera que a escola se encontra sempre defasada das questões, dos temas, das necessidades e anseios postos pelo tempo presente, os quais caracterizam a contemporaneidade. Assim, embora fosse desejável que a escola estivesse embebida da atualidade, já há certo consenso de que se trata de um desejo nunca ou raramente realizado (SAVIANI, 2013, p. 76).

Iluminada por esse excerto inquiri-me: por que não tem como a escola caminhar concomitante à contemporaneidade, apesar deste ideal? Justamente porque esse *pseudo* ideal, na tentativa infinita de adequar, termina por descaracterizar - anulando sua identidade e comprometendo suas premissas basilares, conforme predito por Kohan (2018, p. 9) quando diz que a “escola era vista como algo a ser constantemente melhorado”.

Nesses constantes processos de adaptação, Kohan prossegue, declarando que a proposição para a qual a escola fosse bem tolerada, era a de que se submetesse a programas de ajuste ou se dedicasse ao serviço de um conjunto de ideais fixos e projetos já prontos (KOHAN, 2018). Segundo o autor, estes ideais fixos estavam voltados para os aspectos político e religioso, enquanto que os projetos já prontos, voltados para a construção da nação, as missões civilizadoras, etc.

Esse fato, inexoravelmente nos remete à educação bancária presentificada em Paulo Freire (1997) ao nos apresentar as facetas de “doação” do saber daqueles que se julgam sábios aos que supostamente “nada sabem”. Entretanto, essa doação não acontece sem perpassar pelas ideologias dominantes. Daí Freire (1997, p. 61) asseverar que: “A tônica da educação é a de sempre narrar algo”. Por meio dessa narrativa, ele entende que a realidade é apresentada ao aluno como algo estático,

parado, com o qual, o educador “enche os educandos dos conteúdos de sua narração” (FREIRE, 1997, p. 62).

Nesse íterim, o viés de submissão da escola a proposições fixadas, contrasta com uma de suas funções, que é a social. Cabe à escola, preparar o indivíduo para viver em sociedade, mas apenas isso não é suficiente. É indispensável questionar-se: qual tipo de sociedade e de que forma esse indivíduo será formado? Um aspecto de incomensurável importância, do qual essa formação não pode prescindir é a criticidade, defendida por Freire (2010) nos pressupostos da pedagogia da autonomia.

Defendendo a função social da escola, Saviani (2013, p. 14) acrescenta que, a mesma consiste em:

Propiciar a aquisição dos instrumentos que possibilitam o acesso ao saber elaborado (ciência), bem como o próprio acesso aos rudimentos desse saber. As atividades da escola devem organizar-se a partir dessa questão.

Essa aquisição dos instrumentos para acessar o saber elaborado, perpassa pelas condições nas quais isso acontecerá; e ainda deixa claros, os descompassos no acesso e distribuição desse saber elaborado. O que pode ser exemplificado pela hegemonia conteudística, arraigada anos a fio, concorrendo para que essa função social da escola seja escamoteada; por não proporcionar um acesso equitativo a esses instrumentos preditos pelo autor supracitado.

Nesse contexto, Saviani (2013, p. 18) cita a exponencial desvalorização da escola afirmando que esse cenário é propício para se:

Reduzir o seu impacto em relação às exigências das transformações da própria sociedade, esvaziando-a de sua função específica, convertendo numa agência de assistência social, para atenuar as contradições da sociedade capitalista.

Essa desvalorização conforme preconizada por Saviani, evidencia interesses de reduzir o impacto da escola às exigências e transformações da própria sociedade. Isto termina por descredibilizá-la no que tange às suas especificidades, além de reduzi-la a práticas de cunho assistencialista, agravando, por conseguinte, as contradições da sociedade capitalista.

Acerca disso, Althusser (1974) questionava o que de fato se aprende na escola; especificando que, por meio dos estudos escolares, são proporcionadas variadas técnicas, a saber: ler, escrever, contar. Destaca que a escola ensina também muitas outras coisas, a saber: “regras dos bons costumes, da moral, da condescendência

profissional” que são os comportamentos que “todo agente da divisão do trabalho deve observar segundo o lugar que está destinado a ocupar” (ALTHUSSER, 1974, p. 20).

Ou seja, a escola termina por perpetuar as desigualdades existentes na sociedade, se constituindo no que ele denominava de AIE - Aparelho Ideológico do Estado e, referendando que, não há como se modificar a escola, sem modificar a sociedade sob a qual ela se encontra.

Esse autor ressalta que o que dá manutenção nos mecanismos de reprodução da sociedade, não se concentra nas técnicas ensinadas na escola; mas sim, nas suas formas de funcionamento, que concorrem muitas vezes para a reprodução dessas desigualdades. Althusser (1974, p. 22) ainda atesta que:

A escola também ensina saberes práticos, que estão ancorados em moldes que asseguram a sujeição à ideologia dominante ou o manejo da “prática” desta. Todos os agentes da produção, da exploração e da repressão, não falando dos “profissionais da ideologia” (Marx) devem estar de uma maneira ou de outra “penetrados” desta ideologia, para desempenharem “conscientemente” a sua tarefa - quer de explorados (os proletários), quer de exploradores (os capitalistas), quer de auxiliares da exploração (os quadros), quer de parte da ideologia dominante (os seus “funcionários”).

No que tange aos moldes de sujeição assegurados pela escola, estes, constantemente são escusos, o que não permite uma clara compreensão de onde estão e como funcionam. A autoria supracitada acastela inclusive, que “há uma reprodução da submissão da escola às regras da ordem estabelecida, isto é, uma reprodução da submissão desta à ideologia dominante” (ALTHUSSER, 2012, p. 12).

Outro arquétipo seria a forma como são eternizadas as dessemelhanças por meio de regras que não funcionam de forma equitativa para todos; ou por meio do processo de aprendizagem, que não oportuniza “aquisição dos instrumentos necessários para acesso ao saber elaborado”, conforme já discutido em citação prévia (SAVIANI, 2013, p. 14).

É preciso rememorar que sim, a escola está inserida no mundo e por isso, pode emergir nessa realidade, compreendendo que faz parte da mesma e não, como preconizado por muito tempo, que está à parte dela. Não basta estudar a realidade, se eu não compreendo que atuo e sou influenciado por ela e que, esse processo se dá de modo cíclico e concomitante. É preciso considerar ainda que a interpenetração na realidade não pode ser feita de forma superficial, mas com organização e adaptação.

E nisto, Saviani (2012), alude que se os membros das camadas mais populares não dominam os conteúdos culturais, não têm como fazer valer os seus interesses; ficam conseqüentemente desarmados contra os dominadores, que se servem exatamente desses conteúdos culturais, para conseguirem legitimar e consolidar a sua dominação. Dessa forma, “dominar o que os dominantes dominam” é condição precípua para libertação (SAVIANI, 2012, p. 17).

De igual modo, a perspectiva de que a sociedade tem o poder de interferir na educação, influenciando e sendo influenciada, consente numa confrontação com o proposto pelo governo brasileiro, onde a escola fica numa evidência negativa, por esse caráter de transformação. Lastreada nos pressupostos obscurantistas, as condutas governamentais se configuram com vistas ao desaparelhamento e desvalorização da escola, para que assim, possa mitigar as perspectivas de mudança e revolução.

Filho e Nacif (2019, p. 239) evocam a importância do pensamento crítico e dos direitos sociais, afirmando nesse sentido:

O embate ético-moral travado desde os aparatos e aparelhos de hegemonia contra a teoria conspiratória conhecida como “*marxismo cultural*” criou um quadro especialmente preconceituoso na sociedade que tem na escola um dos seus principais alvos[...] Os ataques contra o pensamento crítico e contra os direitos sociais e civis se manifestam por meio de uma mobilização de apelos [...] Esse processo alimenta uma espiral de ameaças que se concentram tendo por objeto um ataque emblemático contra a pedagogia da autonomia de Paulo Freire e tudo que isso representa para os princípios presentes no artigo 206 da Constituição Federal e que garantem a liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber; o pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas; e a gestão democrática do ensino público.

Outrossim confirmo que os moldes educacionais têm se delineado para um retrocesso, com uma escola cada vez mais desaparelhada, estudantes sem um acesso de qualidade aos meios tecnológicos e os professores numa alternância sofrível entre desassistência e despreparo. Quadro que configura uma velada doutrinação dos que ali estão, extirpando toda e qualquer forma de criticidade, além de constranger aqueles que ousam pensar de uma forma diferente.

Conforme argumentam os autores, esse processo ora instaurado, alimenta uma espiral de constantes e persistentes ameaças a toda forma de autonomia e criticidade; sendo uma investida direta às prerrogativas definidas na Constituição Federal, contidas tanto no artigo 205 - que defende a educação como um direito de todos e um

dever do Estado e da família, referendando inclusive a participação da sociedade, num sentido colaborativo e não depreciativo, como ocorre atualmente, quanto no artigo 206 que assegura a liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, cerceando estas molas-propulsoras de uma civilização autônoma e crítica.

Nesse sentido, Gómez (1998, p. 26) acredita que a escola é o único órgão, capaz de fazer com que as pessoas passem a ser críticas e reflexivas perante as muitas informações, que recebem durante toda a sua vida como transcrito abaixo:

Mais do que transmitir informação a função educativa da escola contemporânea deve orientar para provocar a organização racional da informação fragmentária recebida e a reconstrução das concepções acríticas, formadas pela pressão reprodutora do contexto social, por meio de mecanismos e meios de comunicação cada dia mais poderosos e de influência mais sutil.

Essa sutileza preconizada pela autora, só tem como ser combatida, mediante o reconhecimento de que o ser humano é um agente imprescindível nesse processo de mudança. Não é um sujeito passivo nem pode se permitir a alienação. Ao contrário, precisa assumir, conforme defendido por Freire (2010), uma condição de autonomia frente à tempestade de modificações na qual está imerso. É por meio dessa autonomia e de ser, por conseguinte, protagonista da sua realidade, que o ser humano transforma o planeta e a vida de todos os que estão ao seu redor.

O tempo atual é urgente, delicado e muitas vezes, constitui-se num cenário apocalíptico. As situações vividas e revividas nesse tempo presente, reverberam em diferentes ambiências: política, tecnológica, educacional, emocional, mental... A atual conjuntura brasileira tem se reconfigurado frente à ascensão da extrema direita que promove práticas de retrocessos aniquiladores.

Não há como ignorar a conformação que os novos governantes têm imposto ao povo e a política regressiva que tem se instaurado. O cenário educacional é um dos mais atingidos, pois sofre ressonâncias de todos os outros. Larossa afiança isso quando diz que “a crítica da escola se tornou um lugar comum e a educação ficou sem um lugar próprio” (LAROSSA, 2018, p. 9).

Para combater essa perspectiva de aparente fracasso, Masschelein e Simons (2018, p. 10) instauram um retorno às características primevas da escola, a saber: escola como tempo livre e espaço público. Para estes autores,

[...] muitas alegações contra a escola são motivadas por um antigo medo e até mesmo ódio contra uma de suas características radicais, porém essencial: a de que a escola oferece “tempo livre” e transforma o conhecimento e as habilidades em “bens comuns” e, portanto, tem o *potencial* para dar a todos, independentemente de antecedentes [...] o tempo e o espaço para sair de seu ambiente conhecido, para se superar e renovar (e então mudar, de forma imprevisível) o mundo.

Essa perspectiva não pode ser esquecida, muito menos sucateada. O ódio contra o que se poderia nomear como essência da escola - o tempo livre e a capacidade de transformar conhecimento e habilidades em bens comuns é atualmente bem percebido e sentido, especialmente na esfera do poder público brasileiro.

O tornar público o conhecimento, independente de quem se apresente para recebê-lo é algo além de belo, base para a equidade e efetivação da escola para todos em igualdade de condições no que tange a acesso, permanência e principalmente desenvolvimento.

Concernente a isso, Freire (2005) declara com veemência que não há imparcialidade no processo educativo. Isso, segundo o autor, é uma ilusão e para tal inferência, ele se lastreia no aspecto formativo da educação, “a educação forma pessoas com vistas a um objetivo, a um determinado projeto”. É preciso clarificar o direcionamento desse processo de formação, que quase sempre concorre para a perpetuação dos ensejos da classe dominante (FREIRE, 2005, p. 11).

É mister então que o professor, que está mais diretamente com o aluno, possa saber ouvir, sentir, olhar o que cada educando apresenta e a partir disso articular os saberes necessários ao processo de ensino e aprendizagem. Ele infere que “aprender para nós é construir, reconstruir, constatar para mudar, [...] e a curiosidade como desafio para provocar algum conhecimento provisório de algo” (FREIRE, 2010, p. 87).

Nesse íterim, é possível asseverar que o processo de construção e aprendizado preconizado por Freire, choca-se com o cenário que nos assola que é de medo, cegueira, desmoronamento e confusão. Em meio a um cenário singular, mas inquestionavelmente apocalíptico, que aponta para muito sofrimento e insegurança, duas perguntas persistem: existe esperança? Há uma saída?

Milton Santos nos traz de forma crítica e pontual um panorama advindo do processo de globalização, mostrando com segurança os desdobramentos deste na contemporaneidade. E, apesar disso tudo, nos dá uma esperança conclamando que os tempos áureos, pedem uma nova globalização, um recomeço, novas

possibilidades... Essas afirmativas nos conduzem a respirar profundamente e, nos dar conta dessa viabilidade. Há esperança sim! É possível o discernimento prático de que “o mundo é formado não apenas pelo que já existe, mas pelo que pode efetivamente existir” (SANTOS, 2012, p. 12).

Quando Milton Santos aponta a escola como um espaço de relações, desloca também o olhar do conteúdo tão massivamente discutido, bem como das modalidades avaliativas desta dita ensinagem ou da formação de professores para executar as receitas predefinidas. Ou ainda, da indisciplina e patologia tecnológica dos alunos, para configurar um ser escola, um viver escola.

Esse viver escola se presentifica na singularidade que, indubitavelmente perpassa cada escola e muda o foco dos binômios extremistas, para convergir-se em possibilidades outras, como por exemplo, um caminho do meio, uma terceira perspectiva além dos estanques e exaustivos critérios de certo e errado.

Ajuizar esse caminho do meio remete a Guimarães Rosa, no texto *A terceira margem do rio* - nesse caminho é possível também fazer política, interpretando esta palavra tão debatida e polarizada nos tempos hodiernos, na sua real semântica: política como arte de discutir e justamente por discutir, alcançar conhecimento, fortalecendo os argumentos por meio de diferentes concepções.

Não um fugir do debate, mas um entendimento de crescimento, por meio de uma real implicação no mundo, interpretando a realidade que se interpõe, conforme preconiza Freire quando define educação como ato político: “a leitura da palavra deve ser inserida na compreensão da transformação do mundo” (FREIRE, 1989, p. 82).

Paulo Freire (1921-1997) foi um pensador à frente do seu tempo e trouxe contribuições incomensuráveis, como as de utopia e esperança. As assertivas desse autor encontram ressonância em Ernst Bloch (1885 - 1977) que, com seu “otimismo militante”, nos convoca à ação para além da mera idealização ou ilusão. Este último nos conclama a olhar para o futuro, numa perspectiva de probabilidades, para que aquilo que “ainda-não-é” possa “vir-a-ser”, por meio do estado de consciência das coisas que é alimentado pelo desejo de modificá-las para melhor.

O dinamismo presentificado no pensamento de Bloch (2005, pp. 243-244), tem como esteio a premissa de que o mundo não está dado pronto, mas configura-se em permanente dinâmica: “o propriamente dito no ser humano como no mundo ainda está por acontecer”. Freitas e Freitas (2015, p. 272) referendam esse pensamento apontando que:

É possível compreender a preocupação de Bloch em demonstrar que o futuro não se realiza por fatalidade, mas por uma necessidade histórica concreta, pois a esperança é uma construção onde tanto o passado quanto o presente se dialetizam para a construção do novo, por meio do engajamento dos homens nesse processo, na construção de um futuro concreto.

A esperança vista à luz da construção, conclama o ser humano para a ação dentro desse dinamismo que por não se encarcerar nos fatalismos, segue. Ainda que sejam muitos os obstáculos, é preciso avançar, considerando que o mundo está sendo construído.

Nessa esteira, os autores (Freire e Bloch), convergem sopesando o caráter cíclico e mutável dos mecanismos que envolvem as construções: ideário que se amalgama com a esperança apresentada nessa pesquisa. Esta, não é pueril, tampouco se centra na ordem das impossibilidades.

Também não se configura como incauta, mas é uma esperança ativa, que abarca também a educação, a reflexão, o conhecimento partilhado e discutido, o pensamento crítico, o respeito ao outro, pelo sólido desenvolvimento dos valores em conformidade com o bom senso e, pela resistência a tantas formas de destruição e morte.

Essa esperança ativa encontra eco na assertiva: “sim, é possível sonhar um novo amanhã, pois há uma consciência antecipada do futuro que está em aberto na matéria, que ainda-não-foi concretizado, mas que é possível de ser”. (BLOCH, 1985, p. 67).

O sonho preconizado pelo autor se configura numa esperança que reconhece o valor inexorável do investimento, do movimento, do sair de si, regar, esperar, acompanhar, do refletir e pensar novas perspectivas, verbos tão raros no presente líquido que nos cerca, mas não ainda extirpados. E o “sonho em aberto na matéria”, refere-se sem dúvida, a esse caráter que habita o interior do ser humano como uma potência viva, quando Bloch (2005, p. 433) aduz:

[...] o trabalho que faz a história avançar, sim, já há muito fez avançar, conduz para a causa que tem possibilidade de ser boa, não como abismo, mas como montanha para o futuro. Os homens, assim como o mundo, carregam dentro de si a quantidade suficiente de futuro bom; nenhum plano é propriamente bem se não contiver essa fé basilar.

Neste excerto, comprova-se o entremeio para que o ser humano possa agir, rompendo com as ilusões e articulando-se para a luta e transformação da realidade,

configurando uma utopia concreta, ao que Freire, corrobora discorrendo acerca do viés da libertação promovido pela leitura crítica de mundo para superação da realidade opressora.

À luz desse fragmento é possível inferir que, estamos no meio do caos sim, mas é possível também criar na crise. Criar novas ideias e ações, percebendo que a escola não é um presídio e a sala de aula não é uma cela. Assimilar que a utopia serve para caminhar, conforme expressa tão bem Eduardo Galeano e que, é nesse caminhar que se faz o caminho. Estamos vivos e esse é um estado único que nos permite infinitos meios e jornadas.

Nesse sentido, há que se olhar o mundo como uma grande viabilidade de captar a diversidade, de interagir com o outro, vivenciar o novo, valorizar o percurso vivido, instaurar possibilidades de novos diálogos na procura por maneiras de perceber a multiplicidade de saberes e as diferentes potencialidades presentes em cada um, conforme infere Freire (1991) quando diz que “utopia e sonho são elementos que fazem necessariamente parte de toda prática educativa desocultadora de mentiras dominantes” (FREIRE, 1991, p. 9).

Configura-se então, um atendimento voltado à pluralidade de dimensões do ser humano implicadas no ato de ensinar e aprender, de assumir seus atos e possíveis danos causados, de gerir, por conseguinte seus conflitos, assim, a escola se torna um espaço onde a relação ensino aprendizagem caracteriza-se de forma assimétrica, circular e dialógica.

Depreende-se então, a urgência premente de uma grande mudança nos alicerces da educação atual, para que a mesma se ajuste aos clamores do século XXI. Para tanto, não seria necessário criar um modelo, mas sim, orientar-se pelas premissas da educação integral que considera o sujeito em sua completude, e não como fragmentos a serem moldados. E, ao rememorar o caráter social da educação, se interpretar que ela devolve o ser formado para a sociedade.

Destarte os saberes emancipatórios e críticos se entrelaçam com os saberes educacionais e consolidam-se como articulações em permanente movimento, devendo estar sempre abertas às novas percepções, plenas de sentidos e inquietações, entusiasmos e buscas por construção e reconstrução de caminhos, ou seja, uma resposta a esse cenário.

3.3 - TESSITURA ESCOLAR CONTEMPORÂNEA

Incerteza. Nebulosidade. Dicotomia. Controvérsia. Cizânia. Polarização. Retrocesso. Retórica. Sofismas. Palavras que aproximam, mas não traduzem na essência os tempos sombrios que estamos vivendo atualmente. Num primeiro momento essa é uma assertiva assustadora e talvez até apocalíptica. Justamente por isso, é preciso cautela para não paralisar, nem se alienar!

Que tempo é esse que estamos vivendo? Todo mundo com medo, sem saber aonde ir, o que fazer e o que é que vem. Uma grande sensação de desorientação vem sobre nós de forma exponencial. É um tempo de improbabilidades, tensões, dissoluções, paradoxos traduzidos em avanços e concomitantes retrocessos, bem como de efervescências sociais, políticas, econômicas, religiosas e tecnológicas que reverberam em todas as áreas da sociedade e deixam uma série de perguntas sem respostas.

Da mesma forma que, provoca um reiterado comportamento de busca de culpados para tudo aquilo que não deu certo. Todas elas interferem nos modos de ser do sujeito contemporâneo. Gomes e Casagrande (2002, p. 697) ratificam essa afirmação dizendo que:

O momento histórico que estamos vivendo, denominado de “pós-modernidade”, pode ser entendido como uma crise que está desencadeando uma mudança paradigmática em todos os níveis de compreensão do ser humano. O mundo moderno, de certeza e ordem, tem sido substituído por uma cultura de incertezas e indeterminação.

Paradoxalmente, em meio a tantas incertezas e indeterminação, sentimo-nos muitas vezes paralisados, ansiosos por uma definição, por um caminho. Essa era de instantaneidades, urgências, transformações e contínuas diluições, gera realmente o caos descrito pelos autores acima, bem como um aumento inexorável na quantidade de perguntas concomitante a uma paralela diminuição no número de respostas. Mosé (2018) compreende bem esse cenário, clarificando-o como um cenário tenso de amplitude mundial.

Este cenário de crise e urgências é marcante e traz um confronto inevitável entre as críticas do movimento histórico cultural, tensionadas pelo fim da modernidade e começo da pós-modernidade. Ou não. Quem discorre acerca disso é a autora Gatti (2005, p. 1),

O emprego dos termos pós-modernidade e pós-moderno não encontra consenso entre os que se preocupam com a compreensão do momento histórico contemporâneo, em suas diferentes manifestações. [...] O século XX construiu caminhos históricos da sociedade e de seus conhecimentos que acabaram por problematizar as grandes utopias e os modelos de análise produzidos nos séculos anteriores - na chamada era da modernidade. [...] Além disso, argumenta-se que esses eventos tratados como novos não o são em essência, estando eles ainda sob a regência da modernidade, colocando-se esta como um período histórico-cultural e científico que ainda não acabou.

A autora conclui de forma sábia, que não há como se falar de pós-modernidade sem realizar um contraponto com a ideia de modernidade, que “caracteriza-se como a era da racionalidade, a qual fundamenta não só o conhecimento científico como as relações sociais, as relações de trabalho, a vida social, a própria arte, a ética, a moral” (GATTI, 2005, p. 1).

Essa perspectiva coaduna com a constante insatisfação que permeia a modernidade e leva ao constante desejo de aperfeiçoar o já existente. Essa inquietação e necessidade de movimento tão presentes no gênero humano e, que de fato move nossa existência, articula-se com a ideia de progresso tão preconizada pelos ideais de modernidade, contudo, esta, fracassou nas utopias que prometeu.

A necessidade de movimento e aperfeiçoamento constante, proposta pelos autores supracitados, evidencia também uma crise nos ideais modernos tão lineares e cartesianos, com tudo delimitado e definido, enquadrando-se em modelos pré-concebidos.

A abordagem de Gatti (2005) abre prerrogativa indubitável para demarcação do papel e função da tecnologia, que passa a ter grande destaque e relevância, justamente por “funcionar bem”. Há aqui, um ponto importante, que é justamente o de que funcione bem para todos, sendo salientado o princípio da homogeneização - algo tão presente (ainda que de forma velada) no cotidiano escolar.

A cultura educacional contemporânea permanece com alicerces arcaicos, ou seja, “caminha” na contramão do processo ao privilegiar a homogeneidade em detrimento da heterogeneidade. Todos são um. O discurso verbal infere que todos são diferentes, contudo, as práticas subjacentes, afirmam irrefutavelmente, ter a homogeneidade primazia do processo. Ela é dominante e esse deve ser o caminho para o *pseudo* sucesso.

Neste sentido, Mosé (2018) ressalta que o grande princípio da modernidade, é expresso num reorganizar da máxima de Descartes “Penso, logo existo”. Para ela, o pensamento moderno seria traduzido como “Existo porque eu penso (racionalmente)”

(MOSE, 2018, pp. 1-2), e, dessa forma, ela reforça a importância do exercício do pensamento e da criticidade, por meio da leitura da sociedade à qual estamos imersos.

Essas categorias cartesianas, tão bem organizadas e definidas, acabam colidindo com as diferenças, expressas na constante resistência de não se igualarem, conforme referenda Gatti (2005, p. 2),

Porém, instala-se na modernidade uma crise, uma contradição histórica, que se traduz nas rupturas trazidas, quer pelas formas cotidianas do existir, fazendo emergir a necessidade de consideração das heterogeneidades, das diferenças, das desigualdades gritantes, quer pelas fissuras lógicas nas ciências.

A crise ora instaurada, é ratificada por Marques (2000, p. 125) quando diz que “A modernidade entra em crise no que lhe é essencial: no exercício mesmo da razão. Crise que culmina na pós-modernidade de uma razão exausta, esgotada”. É possível então se perguntar: seria um caminho sem volta ou um convite a um recomeço? Um recomeço que considerasse as diferenças e intentasse promover ações mais equitativas?

Esse momento de crise não é definitivo. É uma transição e como transição, é difícil e permeado de incertezas e instabilidades - por isso a palavra caos e/ou desordem, parece traduzir tão bem o imaginário coletivo. Dessa desordem, podem resultar grandes e importantes transformações com efeitos positivos, algo que já se desenha na fala de Gatti (2005) quando direciona para a importância das diferenças e heterogeneidades.

Nessa esteira, Marques (2000, p. 116) prossegue afirmando que:

O ensino consiste em transmitir fielmente verdades aprendidas como imutáveis; a aprendizagem é assimilação passiva das verdades ensinadas. Ensinar é repetir, aprender, memorizar. É decisivo o papel do professor, insubstituível em sua qualidade de portador dos conhecimentos depositados na tradição cultural. Os alunos são todos iguais desde sua radical ignorância dos conhecimentos de que necessitam para se adaptarem ao cumprimento de suas futuras obrigações.

O excerto acima descreve essa razão exausta preconizada por esse autor, na ambiência escolar. As práticas acríticas de repetições e memorizações, cristalizam um caminho sem volta, por meio de estigmas que vão se perpetuando. Ainda há muito a ser feito, para que de fato o pensamento deste autor possa reverberar positivamente.

A escola lida com a tradição e utiliza um modelo de raciocínio linear que é totalmente contraditório à celeridade dos tempos hodiernos. “Nossa vida hoje é sobreposta, é simultânea e não sucessiva. Tudo acontece ao mesmo tempo” como dito por Mosé (2018, p. 1). Enquanto isso, os moldes educacionais permanecem arcaicos, com um ensino fragmentado e isolado de maiores interações com a realidade, o que causa desânimo e desgaste nos docentes e especialmente nos discentes, bem como em suas famílias.

Acerca da educação contemporânea, Mosé (2018) diz que é na escola que devemos discutir o contemporâneo, pois esta (a escola) é atravessada por todos eles. Esta afirmação é completamente pertinente, uma vez que é muito comum, ser atribuído ao espaço escolar a resolutividade dos problemas do mundo ou paradoxal a isso, a culpabilidade por estes. A autora prossegue dizendo:

Quer entender o mundo? Olhe para a escola! Faça a leitura desse espaço, pois não existe o “fora” da escola. A escola não deve ser um lugar idealizado onde apenas discutimos o que se passa fora. [...] São desafios contemporâneos: a saúde do professor; o índice aumentado de suicídio e automutilação dentro da escola; a violência urbana; o momento político tenso e a mudança na estruturação da família (MOSÉ, 2018, p. 5).

Reflexionar sobre os principais fatores que, segundo ela interferem diretamente no chão da escola, ressoa como uma necessidade premente de ação. Ação que se dá ou pelo menos deve se dar, a partir de uma consciência e entendimento, bem como da ausência de negação do que já está instaurado.

Para ela, o cenário de marchas e contramarchas é caracterizado como a modernidade, com suas categorias cartesianas; um modelo de humano para dar conta de um modelo de sociedade, as díades bem x mal; certo x errado; com o pensamento linear e sistematizado; a ausência dos afetos e a permanente necessidade de sustentar a ideia de verdade. Para esta autora, “a modernidade tinha confiança no futuro. A pós-modernidade tem a dúvida e a certeza atuando concomitantemente” (MOSÉ, 2018, p. 1).

Os contrastes apontados por Mosé, permitem afirmar que vivemos em uma época paradoxal, conforme aponta Boaventura Souza Santos (2019, p. 27):

Vivimos en un tiempo paradójico. Un tiempo de mutaciones vertiginosas producidas por la globalización, la sociedad de consumo y la sociedad de la información. Pero también, en un tiempo de estancamiento, fijo en la imposibilidad de pensar la transformación social, radical. Nunca fue tan grande la discrepancia entre la posibilidad técnica de una sociedad mejor,

más justa y más solidaria y su imposibilidad política. Este tiempo paradójico crea en nosotros la sensación de estar vertiginosamente detenidos.

Os contrastes evidenciados por este autor são coerentes e permitem perceber que ele não se refere a uma nova educação apenas, mas a inserção desta educação, numa sociedade que também deve mudar, abarcando a vida dos sujeitos que nela estão inseridos. Essa inferência acima ressoa em suas palavras proferidas na 11ª Bienal da UNE (União Nacional dos Estudantes), que ocorreu no ano de 2019 em Salvador - Bahia. Ele defendeu que “a educação deve ser a principal arma para desarmar o ódio, acabar com o medo e trazer esperança para a população”.

As enormes mudanças nos meios de comunicação e na tecnologia, reverberaram na vida institucional de muitas organizações e abalaram a transmissão do conhecimento, o que cria consequências sem precedentes na educação e exige constante reflexão não no sentido extremista, mas num sentido de buscar soluções e novas possibilidades. É nessa esteira que o pensamento de Boaventura encontra ressonância. Por meio da educação é possível se desenvolver a leitura de mundo de forma crítica à luz do diálogo e do exercício constante da autonomia, ferramentas tão indispensáveis preconizadas por Paulo Freire.

Quando conheço algo, sou capaz de emitir um juízo de valor acerca daquilo, logo, nesse exercício que deve ser constante, é possível desarmar o ódio, pois também ele, é erigido muitas vezes em cima de ações ignorantes, acabar com o medo oriundo disso e por conseguinte, trazer esperança.

Não é mais possível se ignorar os avanços comunicacionais e tecnológicos! A *Internet* está aí e por meio dela o acesso a um mundo que, por horas parece infinito com seus múltiplos resultados a partir de um simples toque, mas informação seria igual a conhecimento? Informação proporcionaria aprendizagem? E, como o aluno, o jovem, o aprendiz, o aprendente - tantas nomenclaturas que até nos perdemos - sabe que realmente aprendeu? Será mesmo que um simples clique seguido de uma leitura que muitas vezes é superficial, é suficiente para conhecer? Sibilia, (2012, p. 181), responde esse questionamento, defendendo que:

[...] enquanto os alunos de hoje vivem fundidos com diversos dispositivos eletrônicos digitais, a escola continua obstinadamente arraigada em seus métodos e linguagens analógicos; isso talvez explique por que os dois não se entendem e as coisas já não funcionam como se esperaria.

Esse funcionamento estanque da escola, faz com que ela atravesse o tempo permanecendo antiquada. Cronologicamente, ela existe há mais de cinco mil anos (Saviani, 2013), porém, ao observarmos seu formato e estrutura podemos perceber poucas mudanças, o que lhe confere antiguidade na forma literal da palavra. Contudo, o tempo presente, conclama transformações e rupturas com estes moldes, por ora, dito antigos. Este tempo chamado hoje, verte incertezas e inseguranças e justamente por isso, nos convoca cotidianamente, a sair do lugar comum e romper com algumas cadeias que nos encarceram, ainda que de forma velada e silenciosa.

Martins e Belini (2008, p. 2) afirmam que:

Abordar a educação contemporânea exige um olhar voltado ao passado para perceber seu percurso, ao presente para garantir ricos momentos de interação e aprendizagens coletivas e, no futuro, compreender quais contribuições serão legadas aos estudantes que ora passam pela escola.

A inferência desse autor permite uma conjectura de que, semanticamente, contemporaneidade está sendo tratada como sinônimo de atualidade, ao que o filósofo Agamben (2009) em seu texto *O que é o contemporâneo* discorda, afirmando que a contemporaneidade é uma singular relação com o próprio tempo, que adere a este e, ao mesmo tempo, dele toma distâncias. Nessa perspectiva, define que contemporâneo é aquele que está em constante busca da atualidade que pode ser traduzida na intempestividade do existir.

A premissa da intempestividade preconizada por Agamben (2009) está em consonância com os tempos urgentes e incertos que vivemos. Para tais tempos, o caráter do súbito, do imprevisto, faz-se de incomensurável importância. Destarte, para ele, o contemporâneo ultrapassa os reducionismos englobando temporalidades, acontecendo e, caracterizando-se num viés que exige indubitável coragem. Estaria o contemporâneo então, para além do *chronos*, do atual, da época ou mera conversão dos pensamentos.

O autor Agamben (2009) defende que o contemporâneo não se adequa a seu próprio tempo, não coincidindo com ele e sendo por isso, “inadequado”. Esse caráter evoca uma apreensão crítica do próprio tempo, apreensão esta que é definida por ele através da palavra *descontentamento*. O descontente é alguém que não está contente com seu tempo, mas que não é saudosista, pelo contrário, o descontentamento traduz um inconformismo que é justamente o alicerce para produzir mudanças.

Agamben (2009) se utiliza da linguagem metafórica para traduzir essa intempestividade conclamada pelo contemporâneo. Ele olha para o seu próprio tempo e não vê a luz, mas a escuridão da própria época, que é justamente a incerteza. Nesse ínterim, luz e escuro caminham juntos, sendo apenas uma questão de perspectiva e não de certo ou errado. Entre uma luz e outra há um espacinho de escuridão e, nesse espacinho, o sujeito contemporâneo fixa o olhar e se questiona.

Um olhar atento e minucioso permite afirmar ser o escuro é apenas uma ilusão e não um encerramento de forma inerte e/ou passiva, ao contrário, o escuro precisa ser visto como concomitante à luz e justamente por isso, como um convite constante a ver além, rompendo com as formas de passividade e até mesmo de acomodação. Sibilia (2012, p. 10), infere que:

Sermos contemporâneos não é uma tarefa isenta de riscos: se estivermos atentos aos sinais do mundo, talvez tenhamos a sorte deles nos perturbarem a ponto de suscitar o pensamento; mas isso só ocorrerá se conseguirmos escapar dos perigos que aparecem quando pisamos terrenos tão pantanosos sem evitar a complexidade dos fenômenos nem desprezar suas contradições.

Esse ponto abordado por Sibilia ao inferir que precisamos assumir os riscos e nos desacomodar de nossos alicerces, rompendo com a tentadora passividade, para adentrar o terreno das pantanosas dúvidas é demarcado de maneira indubitável externando a necessidade de estarmos atentos aos sinais do mundo. Sinais que muitas vezes exigem olhos abertos (dentro de um viés de claridade), mas também percepções extras (que prescindem do escuro), para conceber a tênue linguagem expressa nas entrelinhas, nos não - ditos.

Nessa perspectiva, aqueles que coincidem muito plenamente com sua época, não são para ele (Agamben), contemporâneos. São acríticos e até mesmo covardes, uma vez que ele defende que a contemporaneidade urge por uma perspectiva crítica e ativa, rompendo com toda forma de passividade. Ser contemporâneo é na verdade, uma questão de coragem. Balizada nessas afirmativas tão indubitáveis, é possível inferir com veemência que a escola sofre por querer lidar/ficar com o atual e não com o contemporâneo.

3.4 - A ESCOLA ACABOU OU É PRECISO (RE) INVENTAR A RODA?

As céleres e incessantes transformações que tem configurado o nosso tempo, conduzem muitos ao imediatismo de encerrar a escola, afirmando veementemente que “ela precisa acabar”!, como se isso fosse uma solução para muitos dos problemas que envolvem o que ela faz ou deveria fazer.

Muitas vezes percebemos que estes que celebram o seu fim, ancoram-se na premissa única de que cabe à escola a tarefa de transmitir conhecimento apenas, e, se o conhecimento está aí para todos, indubitavelmente a escola deveria deixar de existir, pois sua função foi facilmente substituída pela revolução comunicacional e tecnológica - algo tão forte que, transcende barreiras econômicas e sociais.

Pensar sobre o fim da escola permite reconhecer que não há um ineditismo nessa discussão. Masscheslein e Simons, 2018, citam Ivan Illich como precursor mais famoso do movimento pró - ‘desescolarização’. De acordo com estes autores, os radicais fizeram apelos influentes para liquidar a escola rapidamente, argumentando que as raízes do mal estavam na própria educação escolar.

Ozório, (2015), declara que Ivan Illich foi um pensador austríaco que viveu em vários países, sendo influenciado por Paul Goodman. Ambos defendiam a não escolarização, mas Illich foi mais audaz ao defender a aniquilação da escola em seu livro Sociedade sem escolas (1961). Esse livro, de acordo com Ozório (2015, p. 2), pregava uma reforma da civilização, porém, esses ideais eram muito avançados para a época.

Crítico das instituições, ele condenou a escola burocratizada, rigidificada e desinteressante. A escola que fragmenta o conhecimento e que é desconectada da vida real dos alunos; que leva mais a dúvidas do que esclarece e clarifica a realidade; que ao invés de melhorar as relações humanas e a convivência, isola as pessoas; uma escola que não ensina a viver. Neste sentido ele pregava uma sociedade para a convivialidade.

A desconexão entre a escola e a realidade, ou ainda a escola e o mundo, reforça a mesma como burocrática e de certa forma disfuncional, promovendo um ensino que é por muitas vezes estéril. O professor deveria ser aquele que incita questões que estão no cotidiano da vida e o conhecimento que se passa na escola, deveria ser articulado com a vida, uma vez que o estudante que lá está, não passará toda a sua vida dentro da escola.

Para estes radicais, a lógica institucional que permeava a escola era criminosa ao criar a falsa ideia de que só se aprende neste lugar, quando na verdade, podemos aprender em qualquer lugar e, na visão destes, se aprende muito mais e melhor fora

da escola. Rozek e Domingues (2017, p. 12) contextualizam a aprendizagem como algo eminentemente humano e que insere o sujeito em sua sociedade, deixando claro que a aprendizagem antecede o espaço escolar.

Assim, considera-se que a aprendizagem é, fundamentalmente, uma necessidade humana básica e uma prática humanizadora, pois inscreve o sujeito no contexto social e lhe confere o estatuto de ser humano.

Acerca do fim da escola nos dias atuais, Masscheslein e Simons (2018) apresentam-se como contrários e são categóricos ao afirmar que “antecipa-se o desaparecimento da escola em razão da sua redundância, como uma instituição dolorosamente desatualizada” (MASSCHESLEIN; SIMONS, 2018, p. 10). Caminhando na contramão, estes autores definem que em nossos dias, uma época em que muitos condenam a escola como desajeitada e até pensam em abandoná-la, é justamente nesse tempo, nesse momento árido e até cruel, que o que é a escola e o que ela faz, se torna evidente (LAROSSA, 2018, p. 3).

É importante sublinhar que a escola defendida por estes autores, não é a que está posta nos dias atuais. Não, ela não se encaixa nestes moldes. É uma escola reinventada e renovada. Uma escola como defende Kohan, 2018 “de olhos abertos para o mundo”!

A articulação realidade e funcionamento da escola não se constitui num debate inédito. Freire (2005), defendia a construção de modelos e práticas de uma educação que fosse libertadora, lastreando-se nas premissas da autonomia e liberdade dos envolvidos (FREIRE, 2005, p. 93). Esse autor considerava que o ato de existir humanamente, prescinde de forma inexorável, do ato de “pronunciar o mundo, modificá-lo” (idem, p. 92).

Mais uma vez os homens, desafiados pela dramaticidade da hora atual, se propõem a si mesmos como problema. Descobrem que pouco sabem de si, de seu “posto no cosmos”, e se inquietam por saber mais. Estará, aliás, no reconhecimento do seu pouco saber de si uma das razões desta procura [...]. Indagam. Respondem, e suas respostas os levam a novas perguntas (FREIRE, 2004, p. 29).

Esse permanente questionar-se, assim como a abertura à novas proposições, aponta um caminho para essa reinvenção da escola. A filósofa Viviane Mosé (2018) corrobora esse pensamento quando afirma que a educação deveria ser voltada para a vida sempre! Mas é sabido que não se configurou dessa forma, e talvez por isso a crescente crise que se manifesta de forma exponencial. Nesse contexto, Masschelein

e Simons, (2018, p.11), mergulham na história, para resgatar ou ao menos tentar, a premissa basilar da escola que é a de ser pública e fornecer tempo livre.

Reinventar a escola se resume a encontrar formas concretas no mundo de hoje para fornecer “tempo livre” e para reunir os jovens em torno de uma “coisa” comum, isto é, algo que aparece no mundo que seja disponibilizado para uma nova geração.

O sociólogo francês Michel Maffesoli (2014) em entrevista concedida ao Portal NAMU, afirma categoricamente que “a escola acabou e que é preciso encontrar outro lugar” (MAFFESOLI, 2014). Ele, que é professor de Sociologia da Universidade de Sorbonne, diz que o atual processo de educação saturou e se desgastou, fato que acontece com qualquer máquina que funcionou por muito tempo. Ele acredita que a instituição escolar perdeu o sentido e que “é preciso dar novamente o sentido primeiro que tinha a escola. Com o passar do tempo, as escolas se tornaram convencionais. Elas perderam seu significado original”.

Nesse esteio, Larossa e Masscheslein e Simons (2018) defendem a necessidade de resgatar os conceitos de escola como algo público e que justamente por isso, deve alcançar a todos e também como lugar de ócio, um lugar de criatividade, de leveza, de aprendizados, mas não estanques e descontextualizados e sim, para a vida. Destarte, Freire, (1987, p. 4), aduz que:

[...] que não seja a escola que se encontra em crise, como astuta ou ingenuamente se insiste em apregoar. Fala-se da crise da escola como se ela existisse desgarrada do contexto histórico-social, econômico, político da sociedade concreta onde ela atua; como se ela pudesse ser decifrada sem a inteligência de como o poder, nesta ou naquela sociedade, se vem constituindo, a serviço de quem e desservindo a quem, em favor de que e contra que.

E essa crise da escola, situa-se num cenário que hoje é apocalíptico onde, as pessoas que ousam romper com as estruturas arraigadas e pensam, criticam, falam, resistem, denunciam, são tidas como marxistas, comunistas, retrógradas, resistentes à mudança - que diga-se de passagem, é irrefreável.

Sendo assim, o rebanho de ovelhinhas segue, obedecendo a voz do seu pastor... As ovelhas estão ali, enfileiradas, seguindo o caminho definido pelo pastor. Caso alguma saia da ordem pré-estabelecida, ou mesmo tente fugir, o pastor vai atrás e coloca novamente no caminho, do “jeito que deve ser”. Esse adestramento vai cerceando o sujeito de si mesmo a cada dia. Conforme Althusser, (1974), “a escola e

as Igrejas “educam” por métodos apropriados de sanções, de exclusões, de seleções, não só os seus sujeitos oficiantes, mas as suas ovelhas” (ALTHUSSER, 1974, p. 47).

A palavra adestrar vem do latim *addextare* e faz alusão, segundo o site Conceito.de⁸, ao ato de endireitar, amestrar, instruir, ensinar, disciplinar, tornar capaz de fazer habilidades, fazer obedecer. Esses verbetes coadunam com a perspectiva de treinar e disciplinar com vistas a tornar algo direito.

A expressão tornar direito, pressupõe indubitavelmente, algo que estava errado, fora do curso correto, não se adaptando, pois, às exigências ou normatizações. Nessa dimensão, quando se recorre ao senso comum, ratificamos essa assertiva, pois a mesma irá remeter ao ensino do bom comportamento, normalmente de animais.

Lajonquière, (2000), p. 3 diz que “A mão do homem é capaz de *adestrar* alguns animais, isto é, pode endereçar, até certo limite, o desenvolvimento de capacidades de ação dadas pela natureza animal”. Essa natureza animal é instintiva e justamente por isso, no afã de satisfazer seus desejos primitivos, o animal vai se comportar de maneira que não são convencionais dentro do olhar humano, necessitando, por conseguinte, das técnicas de adestramento, para “melhor se comportar” (LAJONQUIÈRE, 2000, p. 3).

Interessante seria, se esse viés ora explanado, reduzisse-se apenas à ambiência animal, mas lançando um olhar no ambiente educacional, podemos perceber algumas similitudes. Lajonquière (1997, p. 29), corrobora esse panorama, quando infere que:

Em suma, parece ser pertinente afirmar que *educar* significa, simplesmente: *endireitar*. Quiçá essa palavra desagrade os espíritos politicamente corretos ou reavive pesadelos em alguns dos mais velhos. Entretanto, reafirmamos que é disso que se trata na educação, tanto escolar quanto familiar, embora seja num outro sentido – o metafórico.

A metáfora desenhada por ele é perceptível nas duas ambiências: tanto a familiar quanto a escolar, uma vez que, o sujeito, assim como o animal, demonstra comportamentos que necessitam ser consertados, endireitados, para que se encaixem numa modalidade, dita normal.

⁸ Site: Conceito.de disponível em <https://conceito.de/adestramento>.

Fazendo uma analogia nesse cenário, esse autor prossegue conceituando a educação como um ato de “criar, alimentar, ter cuidados com adestrar animais, formar e instruir”. Aqui vemos, mais uma vez, o adestramento de animais como um dos vieses do processo educacional. Segundo esse autor, somente a partir do século XVII, é que a educação adquire “um caráter menos material e limitado que seu sinônimo originário - *criar*”. Esse caráter imprime no veio educativo algo de uma “ordem que marca, possibilitando certa condição existencial, bem como burila o ímpeto próprio da “animalidade”. (LAJONQUIÈRE, 1997, p. 27).

O ser humano é gregário por natureza e nessa obscuridade dos tempos correntes, tem se solapado essa natureza, sob o pretexto de um pensar comum, mas nos meandros, o que já de fato é um adestramento, um corte da criatividade do pensar, da criticismo....

É um castrar da autonomia em favor de uma passividade que depaupera o processo do pensar e das próprias relações humanas! Acerca disso, Kupfer, (1989, p. 99) defende que “[...] quando um educador opera a serviço de um sujeito, abandona técnicas de adestramento e adaptação, renuncia à preocupação excessiva com métodos de ensino e com os conteúdos estritos, absolutos, fechados e inquestionáveis [...]”. E esse abandono é justamente por compreender, que cada sujeito traz em si singularidades que se traduzem em desejos e tempos diferentes daqueles previamente designados pelos moldes tradicionais.

À revelia disso, o que vemos ser feito muitas vezes pelas instituições escolares é o treino em excesso, desconectado da vida e das relações humanas, o que corrobora para solidificar um rebanho de ovelhinhas que obedecem a voz do seu pastor. Essa assertiva é referendada por Lajonquière (1999, p. 138) quando diz que:

Educar está longe de ser aquilo pressuposto pelo processo de psicologização do cotidiano. A intervenção educativa, à diferença do adestramento capaz de desenvolver um *savoir-faire* natural, possibilita o desdobramento de um *savoir-vivre* artificial. (...) Em suma, educar é possibilitar uma filiação simbólica humanizante.

A artificialidade demarcada por ele, traduz-se no esteio do sistema com a perspectiva homogeneizante, onde todos são iguais como num rebanho e a instituição educacional é um grande canal para perpetuar essa massificação configurando de maneira indubitável a repetição sem possibilidades muitas vezes de criticidade ou

maiores posicionamentos. Acerca disso, Freire, (1987), aponta a educação como ato de depositar, em que os educandos são os depositários e o educador o depositante” (FREIRE, 1987, p. 33).

Existe a presença do adestramento, do cumprimento de regras e normas disciplinares, da exigência de que “os soldadinhos sejam bem formados e não façam nada para modificar a ordem ou a estrutura pré-definida”. Por serem muitas vezes bem formados, estes, nem conseguem perceber se há algo errado na engrenagem. E a não identificação é oriunda justamente da supressão velada do pensamento.

Ao que corrobora, Guareschi (1995, p.73), quando destaca a importância do não pensar e da ausência de autonomia e criticidade,

Se formos examinar o mundo do trabalho no modo de produção capitalista, veremos que o tipo de homem necessário ao bom desempenho duma fábrica ou empresa é um trabalhador que faça as coisas com eficiência e rapidez. Fazer bem e rápido: eis tudo. Não precisa pensar, não precisa decidir, não precisa planejar. Apenas executar. Aliás, quanto menos pensar, melhor.

Destarte, é preciso, pois, considerar esses aspectos, para que o ensino não transforme os alunos em ovelhinhas que seguem qualquer informação dita, sem nenhum questionamento, especialmente no cenário apocalíptico que vivemos. Neste, as pessoas que ousam romper com as estruturas arraigadas e pensam, criticam, falam, resistem, denunciam, são tidas como marxistas, comunistas, retrógradas, resistentes à mudança – que, diga-se de passagem, é irrefreável.

Os seres acríticos aqui citados, enquadram-se nos moldes de uma educação alienadora e desumana, e tem como protagonista um professor, que muitas vezes por também não se questionar, desrespeita o estudante, aniquilando-o em suas potencialidades, sonhos e objetivos de vida. Freire (2011) captura essa ideia, afirmando que “isso é característico de um professor autoritário que, por isso mesmo afoga a liberdade do educando, amesquinando o seu direito de estar sendo curioso e inquieto” (FREIRE, 2011, p. 59).

A escola é vista muitas vezes como descontextualizada e defasada, marginalizando-se das necessidades humanas por optar pela permanente repetição e linearidade nos pensamentos e ações. Viviane Mosé (2015), referenda esse pensamento, afirmando categoricamente que a escola não ensina a pensar, mas a repetir e essa premissa tão antiga do veio escolar, não encontra ressonância nos tempos hodiernos, que preconizam justamente o contrário: a criatividade, as relações estabelecidas pelas redes, os conteúdos criados e desenvolvidos a partir daí.

Foi por meio da tecnologia que tudo isso se tornou possível e a partir do compartilhamento de conteúdos, as distâncias começaram a ser eliminadas e muitas vezes também, as classes sociais. O fato de uma pessoa ter um *smartphone* e estar conectada, permite a ela opinar, criar, compartilhar e até mesmo se tornar uma *digital influencer*⁹. Algo que ainda que na virtualidade, elimina diferenças.

É sabido que utilizamos mal os meios de comunicação disponíveis. Até mesmo o próprio caráter de instantaneidade e acesso, coaduna para que isso aconteça. É preciso, contudo, que o pensar crítico encontre espaço. É somente por meio desse artifício que conseguiremos lidar com essa “avalanche comunicacional e tecnológica” a qual estamos expostos.

A necessidade de mudança da escola transpõe o mero reducionismo de inserção ou não de novas tecnologias. Transpõe também a simples mudança de estratégias, investimentos em formação de professores, ou cursos e mais cursos para que os professores aprendam a motivar seus alunos. A escola é um lugar de muitas coisas, mas uma das principais estaria voltada ao processo de ensino/aprendizagem e, a partir desse viés e, inexoravelmente das múltiplas facetas que se delineiam, merecendo destaque, o processo do pensamento, algo tão precário nos dias atuais.

A *Internet* está aí e por meio dela o acesso a um mundo que, por horas parece infinito com seus múltiplos resultados a partir de um simples toque, mas informação seria igual a conhecimento? Informação proporcionaria aprendizagem? E, como o aluno, o jovem, o aprendiz, o aprendente - tantas nomenclaturas que até nos perdemos - sabe que realmente aprendeu? Será mesmo que um simples clique seguido de uma leitura que muitas vezes é superficial, é suficiente para conhecer?

[...] enquanto os alunos de hoje vivem fundidos com diversos dispositivos eletrônicos digitais, a escola continua obstinadamente arraigada em seus métodos e linguagens analógicos; isso talvez explique por que os dois não se entendem e as coisas já não funcionam como se esperaria (SIBILIA, 2012, p. 181).

A dicotomia desenhada por Sibilía ancora-se na resistência existente no cenário educacional de considerar os sujeitos que ali estão num sentido mais efetivo. Charlot,

⁹ *Digital Influencer* - É uma estratégia do *Marketing* de influência, que utiliza as redes digitais, como por exemplo o *Instagram*, *Youtube*, para desenvolver ações sobre potenciais clientes de uma determinada marca.

(2000, p. 72) demarca esse aspecto quando aponta para a necessidade de se considerar a identidade dos sujeitos nos processos de relação com o saber,

(...) qualquer relação com o saber comporta também uma dimensão de identidade: aprender faz sentido por referência à história do sujeito, às suas expectativas, às suas referências, à sua concepção de vida, às suas relações com os outros, à imagem que tem de si e à que quer dar de si.

À luz dessa premissa afirma-se que o que existe atualmente é um predomínio de informações e dados e não de conhecimentos. Luckesi (1994, p. 121), situa conhecimento “como uma compreensão inteligível da realidade, que o sujeito humano adquire através de sua confrontação com essa mesma realidade”.

As abordagens apontadas por estes autores permitem um certo alento quando pensamos na escola imersa no avanço tecnológico, uma vez que muitos que defendem seu fim, ancoram-se justamente nas incontáveis possibilidades de acessos que a rede proporciona a todos. Porém, este autor vai clarificar que há sim uma diferença entre dados/informações e conhecimento.

No livro *escola redes ou paredes*, a autora Sibilia (2012), afirma que as paredes causam muitas vezes opressões e limites... Limites esses transpostos na atualidade pelo volume exacerbado de informação disponível para uma grande maioria, ainda que esta mesma maioria, não tenha sequer filtro para ler, entender e interpretar as informações disponíveis!

Mas espera-se que os caminhos da educação, direcionem para outras vias... Descortinem um panorama novo, de luz e não de escuridão, de possibilidades, de vida e não de morte. Para isso é preciso que a educação extrapole efetivamente os muros da escola e se personifique efetivamente no dia a dia.

A filósofa Viviane Mosé em seu *Manual para sobrevivência no mundo contemporâneo* afirma que hoje todos nós temos condições de ler o mundo. O *smartphone*, a *internet* nos permitem isso. Por meio deles, houve uma exponencial explosão de conteúdos e isso hoje, não dá mais para se conter ou frear. Até mesmo o requisito da leitura escrita, que era tão necessário, caiu por terra e hoje, se pode ouvir vídeos no *youtube*, *podcasts*, etc.

Mosé (2018), diz que qualquer celular hoje transforma a pessoa em gênio. Compreendo essa expressão da filósofa como metafórica, uma vez que sem o pensar crítico, essa genialidade não tem valor algum. Estamos hoje imersos a uma avalanche

informacional que além de nos sobrecarregar mentalmente, nos priva muitas vezes da reflexão, tamanha a voracidade das informações. Por isso, o pensar além de crítico, precisa ser dinâmico e interdisciplinar, permitindo diferentes analogias e articulações rizomáticas.

Apesar de tudo isso, é preciso ter interpretação e pensamentos constantes para conseguir se posicionar e lidar de forma saudável com toda essa enxurrada de informações. Esse processo deve se dar continuamente e é intitulado muitas vezes de pensamento crítico. Mosé (2018), afirma que essa explosão de conteúdo nos leva a um grau maior de liberdade e de vivência das diferenças, mas ressalta o caráter de que tudo o que estamos vivendo, ainda é transicional, ou seja, há que se ter cautela, porque tudo o que estamos fazendo irá reverberar nas gerações futuras de forma muitas vezes definitiva.

Clarice Lispector (1998) sublinha que o pensar é a arte de sentir um fato. À luz dessa conceituada autora, um problema não é algo da ordem da racionalidade pura e sim da sensibilidade. Mosé (2018), já é mais contundente ao dizer que pensar envolve coragem! Envolve a capacidade citada acima de ler e interpretar bem! Ler para além do que está escrito e ter uma capacidade crítica que permita antever as entrelinhas.

Os filósofos Deleuze e Guattari (1991) na obra *O que é Filosofia*, discorrem sobre uma definição para o conceito e contextualizam o mesmo como um acontecimento do pensamento, categorizando que, só pensamos porque somos obrigados - não é este um processo natural.

A nossa capacidade de compartilhamento, gerou a crise da verdade. Este é um fato interessante para ser analisado, uma vez que com tanto conteúdo, e tanta facilidade de acesso ao mesmo, todos se acham capazes de emitir opiniões sobre tudo e sobre todos em todos os momentos. Isso é um celeiro propício para as *fake news* - notícias falsas veiculadas com intento deliberado de desinformar e causar confusão. Viviane Mosé (2018) afirma que elas sempre existiram e que são manifestas de forma que jamais imaginaríamos, porém, atualmente elas vêm sendo utilizadas também como ferramenta mercadológica e construtora de opiniões, especialmente no âmbito da politicagem.

A expressão deste triste fato evoca a necessidade de um pensamento crítico e articulado, bem como dinâmico para leitura não apenas de uma determinada notícia, mas também do contexto cronológico - passado, presente e futuro - Mosé (2018) prossegue, destacando as novas fronteiras para o conhecimento que passam a existir

na pós-verdade, o que gera uma indubitável crise para a escola. Nesta ambiência da pós-verdade, o aluno passa a ser pela própria força das circunstâncias, um ser ativo, que não aceitará mais soluções prontas, mas buscará construir as suas próprias.

ATO IV
“ALGUMA COISA TÁ FORA DA ORDEM” ...
ESCOLA (SUB)VERSIVA

ATO IV – “ALGUMA COISA TÁ FORA DA ORDEM”... - ESCOLA (SUB)VERSIVA

4.1 - ESCOLA (SUB)VERSIVA

*“Instruí-vos porque teremos necessidade de toda a vossa inteligência.
Agitai-vos porque teremos necessidade de todo vosso entusiasmo.
Organizai-vos porque teremos necessidade de toda a vossa força” (Antônio
Gramsci - Ordine Nuovo Einaudi, 1987).*

É contemporânea essa frase de Gramsci (1987), sendo por isso pertinente nos dias atuais. Empresto-me desta para criar uma tríade alicerçada na instrução, agitação e organização. Cada uma delas traz implícito um substantivo chave: inteligência, entusiasmo e força.

Atualmente experienciamos com amargo paladar as ações de um governo que tem como primícia o obscurantismo, traduzido em opressão e morte nos seus mais variados tipos, em especial no pensamento, autonomia e criticidade. Esse cerceamento e violências ocorrem de forma velada e por isso, imperceptível para aqueles que estão imersos no contexto.

O que se vê na atualidade, pode ser traduzido como um governo que em essência se preocupa na manutenção dos benefícios e privilégios de uma minoria. Em contrapartida, afeta de modo degradante, os direitos basilares de vida e dignidade humana, contra a democracia, por meio de decisões que são verdadeiros retrocessos e também pelo sucateamento dos programas de desenvolvimento da saúde e educação.

Uma demarcação importante acerca desse momento, nomeado de ultraliberalismo é feita por Castro (2019, p. 2):

A eleição de Trump, Bolsonaro, Macri entre outros, tem um grande objetivo, e ele, é o de aperfeiçoar ainda mais o modelo de exploração e opressão na força de trabalho, além de montar uma espécie de “Internacional Conservadora”, para avançar em países dirigidos por forças progressistas e trocar seus governos, para que os mesmos se insiram num processo de aprofundamento de subserviência e entrega de fontes de riqueza.

Percebemos um aumento exponencial da violência, das doenças, do ódio e da intolerância por meio da *internet* e dos demais meios de comunicação, onde as pessoas deixam de ter - de certa forma - identidade. Não têm rostos, nem identidades nem histórias e podem por isso, dizer e desdizer o que quiserem, da forma que desejarem, ficando incólumes de maiores penalidades.

É nomeado inclusive como o momento da pós-verdade e das *fake news* - mentiras que sempre existiram - entretanto, com o exponencial compartilhamento, ganharam novo nome, formas e alcance. Esse discurso de ódio - que se manifesta também na ambiência religiosa, apesar do paradoxo que isso traz - é promotor do esfacelamento das relações e também da manutenção da polarização.

Nestes tempos hodiernos tão antagônicos, a violência atinge de forma colossal a sociedade, reverberando em consequência, na instituição escolar. Acerca disso, Tavares (2019, p. 3) sublinha que:

Não é que os alunos, os professores, os diretores sejam violentos. A sociedade é violenta. E na escola isso também se apresenta. A escola, seja pública ou privada, é um grande centro de relações humanas, com tudo que isso tem de lindo e de feio. Ela é um grande espaço sociocultural. A sala de aula pode não ser interessante, mas a escola é quase como um clube. É onde eu faço amigos, arrumo namorada, bato papo, mostro minha barriga sarada. Rola de tudo na escola, mais do que em qualquer shopping center. Os casos de violência que devem ser vistos com atenção são aqueles em que o aluno só é violento na escola. Agora, o professor tem de incorporar o tema violência ao currículo. O tempo que ele gasta falando de respeito, de cidadania, de disciplina tem de ser considerado ensino. Não pode ser visto como perda de tempo. Tem de ser validado.

A perspectiva apontada por Tavares é real. A escola é parte do mundo e como tal torna-se também um espaço sociocultural. Além disso, como é um grande celeiro de relações humanas, não há como fragmentar e se apropriar somente do que há de “bom e positivo”, nessas relações.

Mister é, entretanto, que se haja uma consideração do tempo que se gasta explanando os conteúdos pertinentes à cidadania e demais normas éticas, porque é por meio desse debate conduzido em sala, que os valores morais são solidificados, sem é claro desmerecer, o papel que a família tem nesse processo.

Acerca da premissa ética, Sahd (2020), em entrevista com o professor e historiador Harari e, considerando os atuais tempos pandêmicos, define como escolha acertada dos líderes políticos, a ação de munir os cidadãos com subsídios verossímeis, que tenham embasamento científico, para que cada um cuide da própria saúde (SAHD, 2020).

Esse viés deixa evidenciada, a necessidade também de um filtro para as informações, pois o acesso à *internet* é hoje algo comum, mas o julgamento das notícias e os critérios para o compartilhamento destas, ainda é algo que traz uma série de situações complexas. A informação que deveria justamente ser mola propulsora

do conhecimento, da abertura de mentes, provoca o efeito contrário: conforme corrobora Boaventura de Sousa Santos (2020, p. 8) no livro *A cruel pedagogia do vírus*:

É muito questionável que tais medidas pudessem ser acionadas ou acionadas com igual eficácia num país democrático. Quer isto dizer que a democracia carece de capacidade política para responder a emergências? Pelo contrário, *The Economist* mostrava no início deste ano que as epidemias tendem a ser menos letais em países democráticos devido à livre circulação de informação. Mas como as democracias estão cada vez mais vulneráveis às *fake news*, teremos de imaginar soluções democráticas assentes na democracia participativa ao nível dos bairros e das comunidades e na educação cívica orientada para a solidariedade e cooperação, e não para o empreendedorismo e competitividade a todo o custo.

A inferência de que um dos caminhos se lastreia na educação cívica orientada para a solidariedade e cooperação ressalva a necessidade premente de uma reinvenção dos processos educacionais, recortados aqui para a educação escolar. Para tanto, recorro à metáfora de revolver a terra de baixo para cima, por meio da subversão.

É comum nas representações sociais quando se fala em subversão, a associação com atos de rebeldia, indisciplinas e até mesmo transgressões. Também é corriqueira uma correlação da palavra com a ideia de algo subvertido. Contudo, é elementar demarcar que essas palavras, apesar de parecidas e tão difundidas no senso comum, são diferentes.

Transgredir é um substantivo feminino correlacionado à infração, violação ou não cumprimento de uma lei, ordem ou regulamento. É uma palavra oriunda do latim *transgretio.onis*, de acordo com o Dicionário online de Português. Já de acordo com o dicionário etimológico¹⁰ (2008, p. 1), a palavra subversão é oriunda do latim *subversio*, significando “o ato de destruir ou derrubar alguma coisa. Em latim, *subversio* tem o sentido de ação que provoca destruição ou inversão da ordem”. É possível mediante análise desse dicionário, inferir que as palavras subversão e subverter estão entrelaçadas.

A palavra *subversio* vem da raiz *subvertere*, que significa virar de cabeça para baixo. Outro significado de *subvertere* é se rebelar e derrubar a ordem estabelecida. Com a subversão, quem estava no topo da hierarquia cai para baixo e quem estava embaixo é elevado. Isso causa desordem e confusão, até que a nova ordem se estabelece e se firma.

¹⁰ Dicionário etimológico - <https://www.dicionarioetimologico.com.br/subversao/>

Já a palavra subvertida vem do latim *subvertere* que significa, de acordo com o Dicionário online de Português¹¹, algo que deixou de aparecer, sumiu; foi afundado, arruinado, destruído, mergulhado; que causou algum tipo de revolução; revolucionado; que se destruiu por completo.

Retornando ao Dicionário Etimológico (2008, p. 1):

Subvertere vem da junção de duas palavras: *sub* e *vertere*. A palavra *sub* significa “por baixo” ou “debaixo de” alguma coisa. Isso pode ter o sentido literal de estar posicionado debaixo de outra coisa ou pode ter o sentido figurado de estar debaixo da autoridade ou sujeito a alguma pessoa.

A palavra *vertere* significa virar, mudar ou transformar. Também pode significar destruir ou deitar algo abaixo. Em todos os seus sentidos, *vertere* significa fazer algo ficar diferente.

Assim, *subvertere* significa literalmente “transformar ou virar de cima para baixo”.

A escolha da palavra subversão coaduna justamente com a ideia de transformação explicitada no vocábulo *vertere*, bem como se apropria da premissa “de baixo para cima” por esta articular-se com a finalidade primeira da escola, que se refere ao processo de ensino aprendizagem. Destarte, empresto-me do significado dessa palavra, que remete à modificação para justificar a utilização dessa terminologia na presente pesquisa.

Aqui, subversão será tratada como uma outra versão. Mas não uma versão que destrói a matriz e sim, que a ressignifica, pelo viés da flexibilidade. É uma versão diferente, mas não diferente na totalidade. Versão secundária que sobrevive da primeira versão, não destruindo sua origem, porém a ressignificando.

É como que um respiro. Diante dela, é possível perguntar: A gente não pode construir outra forma de pensar? Podemos trabalhar com novas alternativas, novas formas? E ajuizando em inovadoras maneiras e probabilidades, Postman e Weingartner (1978, p. 27) propuseram:

O que chamaram de nova educação, pois consideravam que o sucesso de estudantes na velha educação normalmente está associado a atitudes que não são úteis para cidadãos em um mundo em constantes mudanças socioculturais. A velha educação ensina a não pensar, a não fazer perguntas, a não deduzir as coisas com a própria consciência. Este tipo de educação produz pessoas dependentes de autoridade e que aprendem a fazer isto com dedicação.

¹¹ Dicionário online de Português - <https://www.dicio.com.br/subvertida/>

Os desdobramentos de uma educação para a passividade são vistos de forma inquestionável nos dias atuais. Notadamente nas esferas sociopolíticas do país, independente de grau de estudo ou hierarquia de poder. Esses autores prosseguem delineando qual a finalidade de uma nova educação (POSTMAN & WEINGARTNER, 1978, p. 27):

A nova educação procura dar uma finalidade à escolarização dentro da sociedade atual, tendo por objetivo formar indivíduos que possam enfrentar eficientemente a mudança. A proposta de Postman e Weingartner procura ajudar as pessoas a aprenderem estratégias de sobrevivência num mundo em mudança. Eles partem do pressuposto que as atitudes e aptidões necessárias para lidar com a situação de mudanças drásticas são prioritárias e não estão além da capacidade formativa da escola. A escola pode ajudar; para tanto ela precisa ser mudada, pois como está não cumpre este papel. A escola constituída para preparar o cidadão para viver na sociedade atual se torna um centro subversivo.

O entendimento de que a escola pode e deve mudar, de que ela precisa ser diferente, é de incomensurável importância. Diante desse exposto, Postman e Weingartner (1978) defendem que, o aproveitamento de uma escola acontecerá na medida em que ela for subversiva, modificando atitudes e crenças tão arraigadas e que, com frequência, proliferam um cenário estéril de pensamentos, com alunos e professores desmotivados, muitas vezes passivos e até mesmo resignados. Sim, resignados diante do cenário onde estão inseridos e esquecidos de que podem ser protagonistas - apartando-se da plateia dos queixumes.

FIGURA 2 - Escola do futuro???



Fonte: <https://medium.com/@lucasbernar/o-que-aprendi-quando-tirei-0-7-em-uma-prova-c80226c63002>

A imagem acima no **FIGURA 2 - Escola do futuro???** foi encontrada no site de buscas como referência à escola do futuro. Um tanto quanto paradoxal se consideramos o torrencial avanço das tecnologias de informação e comunicação, e o consequente reflexo que isso tem nos alunos. Destarte, inquiri-me como seria a organização espacial de uma sala de aula do futuro?

Para ensaiar uma resposta a essa pergunta, recorro à máxima freiriana acerca do ensinar e aprender; entendendo que esses atos não são estáticos e pertencentes a determinados sujeitos (o professor que ensina e o aluno que aprende). Todavia constituem-se, de modo inflexível, em posições dinâmicas e por isso, contíguas, modificando-se de acordo com as diferentes situações, mediante Freire (1997, p. 23):

[...] Não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto, um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprender ensina ao aprender. Quem ensina, ensina alguma coisa a alguém. Por isso é que, do ponto de vista gramatical, o verbo ensinar é um verbo transitivo-relativo. Verbo que pede um objeto direto - alguma coisa - e um objeto indireto - a alguém.

Dessa forma, penso que uma sala de aula do futuro, deveria se organizar à luz dessas premissas e certamente não seria com carteiras enfileiradas. Decerto, num formato circular, não apenas enquanto aspecto espacial, mas também no que tange às premissas de diálogo, promoção e circulação de saberes, autonomia, criticidade, etc.

A escola pode ser reinventada, ressignificada e romper com os reducionismos das verdades absolutas e ao mesmo tempo respeitando suas especificidades, uma vez que cada escola é única. Ela assim reinventada é uma nova versão, uma versão transformada, um verso dentro de um verso maior... Santos e Lanuti (2017, p. 2) também concordam com a associação subversão e escola quando dizem:

Subversão no sentido de reinvenção da escola. Seria, nessa direção, o direito à diferença um princípio ético orientador da permanente criação e recriação de uma escola de todos? Esse é o questionamento que temos feito para pensar nas infinitas possibilidades de reinvenção da escola, tendo em vista a necessidade de acolhimento de todas as pessoas em sua singularidade.

Desta premissa de Santos e Lanuti (2017), fortalece-se mais uma vez a necessidade premente de um movimento de luta dentro da escola, em especial com as condutas do governo brasileiro que tenha como essência, a diversidade enquanto constante (sub)versão.

Pensar uma nova versão de escola inclui o entendimento da ruptura com a universalidade de que todas precisam ser iguais. E há que se deixar claro aqui, que não se tem a pretensão de uma nova estrutura institucional de escola. Apenas uma reinvenção de práticas que ocorrem dentro dela e que causam mal estar.

É preciso um olhar para dentro da escola no sentido de analisar suas condutas e partindo dessa análise, se refletir e debater num espaço participativo, envolvendo inclusive, a comunidade para que seja redefinida a sua identidade.

A escola (*sub*)versiva sai desse universal e se debruça também sobre as suas singularidades e consequentes realidades. Deleuze (2000, p. 43) corrobora esse pensar ao dizer que “não há um protótipo a ser seguido, somos seres únicos”.

Essa reinvenção pode constituir-se numa quebra de paradigmas que acabam por perpetuar um modelo que já não coaduna com a realidade atual, conforme asseveram Masscheslein e Simons (2018, p. 11):

Os anos escolares são uma fonte de medo para todos os que procuram perpetuar o velho mundo ou para aqueles que têm uma clara ideia de como um mundo novo ou futuro pode parecer. Isso é, particularmente, verdadeiro, para aqueles que querem usar a geração mais jovem para manter à tona o velho mundo ou trazer um novo mundo à existência.

A perpetuação do obsoleto dita por estes autores é ratificada quando pensamos que a escola é uma instituição que vive de tradição. É por meio dela que são fomentadas e mantidas muitas ideologias, ocorrendo estas de forma velada e, por vezes muito acintosa, conforme atesta Bourdieu (1990, p. 387): “[...] tende a reproduzir as condições de sua própria produção, gerando, nos domínios mais diferentes da prática, as estratégias objetivamente coerentes e as características sistemáticas de um modo de reprodução”.

Os alunos de hoje não são os mesmos dos tempos antigos... Hoje eles têm à disposição uma série de instrumentos que permitem maiores articulações com o conhecimento independente de espaços geográficos. A *internet* colocou todos praticamente no mesmo patamar e por meio da extinção das distâncias, equiparou também tantas vozes.

Professores e alunos, companheiros de jornada, inimigos potenciais ou uma peleja experientes x desajustados? Professores e alunos vivem, estão paralisados ou morrem? Estes partícipes tão especiais da cena escolar são quase sempre aviltados. É complexo, mas real.

E isso acontece com discursos velados e declarados, sendo uma aposta, à luz de considerar a escola como imersa na sociedade, que sejam desnaturalizadas as relações de dominação existentes e os sujeitos sejam conclamados a construírem possibilidades tangíveis de mudanças sociais (BOURDIEU, 1990).

A escola em xeque! Xeque mate! Repensá-la já se constitui em um ato subversivo! E é preciso clarificar que é um repensar da escola para o sujeito que, lá convive e que de lá é também parte. A escola (*sub*)versiva seria então uma aposta nesse arrazoar de novo e se constitui num centro subversivo que contempla um ensino e uma aprendizagem nessa mesma modalidade. Acerca disso, Damasio e Peduzzi (2016, p. 21) inferem que:

Ao sugerirem o ensino como atividade subversiva, Postman e Weingartner (1978) enumeram uma série de conceitos fora de foco que a escola ensina, tais como: o de verdade absoluta, fixa e imutável, o de certeza, o de entidade isolada, o de casualidade simples, única e mecânica e o de que o conhecimento é transmitido. De acordo com estes autores, é difícil imaginar um tipo de educação menos confiável para preparar os alunos para um futuro em transformação que esta que promove os conceitos fora de foco.

Nesse ínterim, é preciso que estes alunos possam “ser encorajados a inquirir, duvidar ou contestar qualquer setor da sociedade em que vivem”. A escola tem esse papel formativo. Tem esse papel de desenvolver o senso crítico, abrangendo as esferas social, política e cultural, ou seja, (re) inserindo o estudante no mundo, mas com uma visão dentro da realidade e não apenas percebendo-se como “mais um no meio da multidão”.

Para Damasio e Peduzzi, essa ação se constituiria como um “instrumento subversivo que permitiria a uma pessoa fazer parte da sua própria cultura e ao mesmo tempo situar-se longe dela” (DAMASIO; PEDUZZI, 2016, p. 21).

O pedagogo Lino de Macedo (2019) defende que “A escola está voltada para o próprio umbigo, não olha para o aluno real, que está na sala de aula, e não tenta compreendê-lo”. Por conta disso, continua existindo, mas desconsiderando o principal que está ali.

A subversão da escola não é sobre inversão de papéis no sentido de tornar os alunos docentes e os professores discentes ou algo parecido; mas sim, de a pôr em questionamento, conforme preconiza Bourdieu (2007, p. 63),

A igualdade formal que pauta a prática pedagógica serve como máscara e justificação para a indiferença no que diz respeito às desigualdades reais diante do ensino e da cultura transmitida ou melhor dizendo, exigida.

Questionar essa ordem imposta e que, se arrasta anos a fio, tornando estéril o pensamento, a criatividade e mesmo que vestindo de novas roupas, mantendo as práticas antigas, tendo apenas estratégias aparentemente novas. E que, quando chega num momento como esses de pandemia, desesperos e questionamentos, podemos ver os jovens estudantes sem saber o que e como fazer. Não conseguem muitas vezes, sequer interpretar a realidade a qual estão inseridos.

No vídeo abecedário, Larossa (2017) apresenta a sala de aula como artefato que melhor caracteriza a escola. Para ele, “ela tem algo de especial, de curral, de espaço vazio sem função específica” (LAROSSA, 2017, p. 3); um lugar para atenção compartilhada. Essa assertiva ressoa no pensamento de Deleuze (2015) ao inferir que ao fechar a porta, o professor produz algo naquele espaço. Aquele espaço é único e é dele. Seu trabalho é singular e coletivo pois, do que ele produzir em sala, vai haver um impacto na totalidade. Mas é imprescindível que os professores se conscientizem de que, naquele espaço, naquele verso menor, ele pode construir seu recinto de resistência.

Versões menores da versão oficial são apontadas por Deleuze como um caminho para o educador resistir numa sociedade de controle. Essas versões menores atuam como uma criação independente e abrem brecha para uma subversão da ordem, mas nesse caso, uma ordem singular criada pelo professor, pode também ser alterada por ele. Eu subverto a ordem que criei.

Rubem Alves (2015) circunscreve-se nesse cenário dizendo que o professor tem que ser um professor de espantos. É aquele que não ensina nada. Ele cria na criança a curiosidade, o gosto e a inteligência. Essas habilidades nunca foram tão requisitadas quanto nos tempos presentes. É mister que se forme o aluno nesse sentido.

O mundo de hoje, justamente por conta da celeridade das informações e acontecimentos, conclama para uma educação que promova pessoas flexíveis, inquisitivas, criativas, inovadoras, rápidas e tolerantes. A quarta revolução industrial, exige esse perfil, afora o desenvolvimento de competências empreendedoras, empáticas, de persistência e resiliência e também de pensamento.

Acerca disso, Deleuze (1992, p. 35) afirmou que “Não nos cabe temer ou esperar, mas criar novas armas”. Essa assertiva é uma intimação para entrar em ação, rompendo com a anuência passiva e a ausência de questionamentos. Porém, não num enfrentamento bélico e sim, com o arsenal da inteligência, da motivação, do pensamento, da criatividade, da subversão. Como inferem Damasio e Peduzzi (2016, p. 27):

O tipo de pessoa cultivada na nova educação proposta por Postman e Weingartner é aquela capaz de formar uma nova perspectiva, novos significados que auxiliem a compreender que uma parte de suas crenças mais arraigadas pode não estar tão bem fundamentada, além de que outros pontos de vista podem ser úteis. Aqueles que são sensíveis às tendências diferentes da de uma cultura parecem subversivos aos outros.

Briso (et al, 2019, p. 1) corrobora especificando o perfil do aluno atual e colocando o mesmo como responsável por essas mudanças atuais:

O novo aluno é o responsável por esta mudança. Por ter nascido em um mundo transformado pelas novas tecnologias, ele exige um professor e uma escola que dialoguem com ele, e não apenas depositem informações em sua cabeça. E mais: ele quer ser surpreendido. Tarefa difícil, pois o jovem estudante de hoje encontrou, na *internet*, uma fonte de informações nunca antes existente. Livros, almanaques e enciclopédias eram as principais ferramentas de pesquisa até o início da década de 90, quando os computadores começaram a chegar às residências do país. Agora, com um clique, ele pode acessar todas as enciclopédias do mundo. O que muda com isso é, em primeiro lugar, o papel do professor.

Entretanto, de modo algum, propõe menos para o docente. O mesmo autor (BRISO, 2019, p. 2) também clarifica o papel do professor ao inferir que:

Se o papel do educador está em transformação, as escolas também vivem um período de transição. Elas precisam se adequar não só ao novo aluno, mas também à nova formação de seu corpo docente. “A *internet* tornou o aluno mais livre. Ele pode aprender em qualquer lugar, a qualquer hora. A escola já sabe disso, mas ainda é muito tradicional, pois resiste à mudança inevitável”, acredita o espanhol José Manuel Moran, professor da Escola de Comunicação e Artes da USP. Mas para mudar não basta trocar o quadro negro pela lousa digital: é preciso ir além e inovar na forma de ensino, pois, como acredita Moran, a *internet* e as novas tecnologias são um ponto de partida. Nunca de chegada.

Com um aluno como esse, o professor não pode mais se restringir a ser uma mera figura autoritária e sim envolver-se de fato com os educandos num movimento dinâmico que pode ser comparado a um artista que se prepara para um espetáculo. É fazer o melhor possível, sem se paralisar ou estagnar pela impotência frente às

diversas imposições da sociedade. “Um pouco do possível, senão eu sufoco” (DELEUZE, 1992, p. 31).

4.2 - ENSINO SUBVERSIVO

Ensinar o entendimento é uma forma de se transformar. Porém, é preciso compreender que “Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção, ou a sua construção” (FREIRE, 1996, p. 25).

O processo de ensino e aprendizagem é extremamente complexo, mas concomitantemente profícuo e dinâmico. É encontro no desencontro, no despedaço, no fragmento... É aquilo que muitas vezes não dá mais para juntar, é muitas vezes ter que trabalhar nos espaços rasos, para depois numa fissura conseguir adentrar mais profundo... É preciso, pois, buscar um esquadrinho para que encontremos o comum rumo à criação. O inédito do banal, mas ao mesmo tempo, o inédito do comum (DELEUZE, 2015). É um processo desafiador também conforme infere Foucault (1985, p. 8):

Há momentos na vida em que a questão de saber se podemos pensar diferentemente do que pensamos, e perceber diferentemente do que vemos, é absolutamente necessária se quisermos continuar de algum modo a olhar e refletir.

Podemos confirmar através desse excerto de Foucault (1985) que a educação e a reflexão caminham juntas e são molas propulsoras para o processo de pensamento crítico - tão escasso nos dias atuais. A inferência deste autor é corroborada por Postman (1994) quando defende o ensino das disciplinas, atrelado às suas respectivas histórias de surgimento.

De acordo com essa premissa, muito mais do que os conteúdos de determinada disciplina passados de forma estanque pelos professores, haveria também a contextualização de como surgiu aquela disciplina, bem como quais os desafios interpostos pelo cenário atual e como isso corroborava para o surgimento dessa. Isso permitiria também que os estudantes fizessem correlações com vieses mais práticos, entendendo que o conhecimento não é algo estagnado, mas sim algo como que “um estágio do desenvolvimento humano, com passado, presente e futuro” (DAMASIO E PEDUZZI, 2016, p. 21).

4.3 - APRENDIZAGEM SUBVERSIVA

O homem se pode definir como ser que aprende. Não surge ele feito ou pré-programado de vez. Sua existência não é por inteiro dada ou fixa; ele a constrói a partir de imensa gama de possibilidades em aberto. Nasce no seio de uma cultura viva, que só é tal à medida que assumida como desafio de permanente reconstrução pela atribuição dos sentidos que imprime a seu convívio em sociedade e na estruturação da personalidade (MARQUES, 2000, p.15).

Ser que aprende. Ação contínua que permanece acontecendo. Não está dada a uma ordem, mas constrói-se em processo permanente. Processo esse que não é, nem pode ser estanque, mas ao contrário, é vivo e dá-se de forma rizomática, sem hierarquias, sem começo nem fim, estendendo-se por toda a parte, conectando-se e desconectando-se, rompendo com qualquer possibilidade linear ou sistematizada.

Um rizoma promove a religação dos conhecimentos por meio do diálogo com os saberes. Os rizomas podem se conectar de diferentes formas, sem centro algo contrário ao pensamento cartesiano. É uma perspectiva defendida por Deleuze (2015). Cresce e transborda, verte e derrama, além de não ser feito em direções movediças, mas cresce e cria conexões a partir de suas ramificações - encontros imprevisíveis.

A abordagem de Deleuze, nesse sentido, propõe para a escola um currículo rizomático que tem como esteio a indagação de “o que você faz com o que você sabe”? Nesse ínterim, o aprendizado ocorre com uma série de signos e conexões. Conexões de diferentes sentidos que acontecem à revelia do professor ou alheias a seu discurso o que configura, por conseguinte, a aprendizagem significativa.

Corroboro com a assertiva de Marques, 2000, pois a aprendizagem é esse processo complexo e multifacetado, que está completamente ligado ao desenvolvimento e a construção. É um processo cíclico e que se estende em toda a vida do ser humano, só sendo finalizado com a morte. E também se correlaciona com uma cultura que é viva, desperta e inexoravelmente influenciada por ele.

A aprendizagem é um processo complexo e singular que a permeia nossa vida desde o nascimento. Sendo, pois, imprescindível à condição humana e extrapolando, por conseguinte, os muros escolares, a aprendizagem ratifica também que o ser humano é um animal inacabado, o que se corrobora Paulo Freire (1997) quando diz “Quando saio de casa para trabalhar com os alunos, não tenho dúvidas nenhuma de

que, inacabados e conscientes do inacabamento, abertos à procura, curiosos, programados, mas, para aprender” (FREIRE, 1997, p. 65).

Essa interface explicita-se na existência de fato de cada um de nós, pois toda a nossa caminhada é de constante aprendizagem, não somente na escola, mas na vida e tendo como esteio a curiosidade e o questionamento enquanto permanentes.

Charlot (2001) defenderá essa ideia, evidenciando que não aprendemos a partir do momento em que entramos na escola, mas como esse fato se dá na vida, já trazemos muitos conhecimentos antes de entrar na escola. Conhecimentos esses, que, Jorge Visca (pai da psicopedagogia - 1985), definia como assistemáticos. “As relações com o saber que eles encontram na escola (...) não se constroem a partir do nada, mas a partir de relações com o aprender que eles já construíram”. (CHARLOT, 2001, p. 149)

A perspectiva de considerar as condições de aprendizagem e o tempo de aprender, além dos ambientes prévios antes da aprendizagem sistemática, é de grande importância, justamente por descortinar um panorama que interfere na construção do conhecimento.

Nós temos múltiplos conhecimentos sendo produzidos, o tempo todo. Vão se misturando, se mestiçando, proliferando, espalhando. O mundo é múltiplo. Não há uma unicidade perdida. Nunca houve. Concebemos a realidade como única ou múltipla? Essa pergunta encontra eco no cenário escolar, pois é nesse espaço que o conhecimento ainda é transmitido e de forma fragmentada e compartimentalizada, contudo, é preciso que se haja uma correlação destes para que o aprendizado de fato aconteça. Neto (2014, p. 31), declara a necessidade de a educação escolar ser ressignificada dizendo:

É preciso ressignificar a educação. A escola deve fazer sentido para os alunos e para todos que demandam serviços educacionais de instituições públicas e privadas. Do contrário, continuaremos a forçar nossos filhos a passar muitas horas preciosas a assimilar informações irrelevantes para suas vidas.

Esse entendimento conclama para uma modificação também nos alicerces da forma em que o conhecimento é construído e muitas vezes predito no espaço escolar como único e inquestionável. Entendendo que a escola deve fazer sentido, o conhecimento que circula nesse espaço precisa também ter um significado e aceitar

esse fato, é compreender que o ensino e a aprendizagem se dão na vida e isso, transpõe os reducionismos que até então os encarceram.

O entendimento de que a aprendizagem ocupada toda a nossa vida é corroborada por Marques quando infere que “O problema crucial é o do princípio organizador do conhecimento, e que o que é vital hoje não é apenas aprender, não é apenas reaprender, mas sim reorganizar o nosso sistema mental para reaprender a aprender” (MARQUES, 1992, p. 548). Fazendo uma articulação dessa aprendizagem que permeia toda a minha vida, alicerçada ao reaprender a aprender percebemos o esteio para o desenvolvimento da criticidade.

Deleuze, (2015), entende a vida e o mundo como processo de criação do novo, evocando que cada conteúdo novo, traz inevitavelmente uma expressão nova. Para este filósofo, nós pensamos porque somos obrigados e, dessa forma, é preciso pensar a aprendizagem não como um processo de resolução de problemas, mas de invenção destes, por meio da constante problematização e também do entendimento de que não existem respostas prontas, nem muitas vezes respostas finais.

Os tempos que vivemos nos conclamam a abrir mão de uma forma de pensar estagnada e única, compreendendo as ramificações que são inevitáveis e as idiossincrasias que ilustram os processos, ainda que não queiramos.

Um problema para Deleuze, não é algo da ordem do entendimento, mas da ordem da sensibilidade. Ele primeiro precisa ser sentido para posteriormente ser compreendido racionalmente. Clarice Lispector (1977, p. 11) corrobora esse pensamento, ao dizer que “pensar é um ato. Sentir é um fato”.

Deleuze traz a reflexão de que é preciso quebrar os estigmas de que alguém só ensina quando alguém aprende; que alguém só aprende quando alguém ensina ou ainda que alguém só aprende aquilo que é ensinado ou da maneira que é ensinado. Quebrar esses paradigmas é condição *sine qua non* para um novo olhar sobre a aprendizagem.

Para ele, sempre vai haver alguém que ensina, mas o que alguém aprende, não pode ser metodologizado, controlado. É preciso atenção sensível e percepção, bem como a percepção de que o aprendizado só acontece quando há uma implicação do sujeito, uma mobilização de uma força e desejo voltados na direção daquilo que está sendo ensinado.

Esses questionamentos são mola propulsora para a aprendizagem subversiva defendida por Moreira (2000), que tem como pilares, mais que a atribuição de

significados aos conteúdos, mais também uma apreensão crítica desses, o que permitia segundo o autor “fazer parte da sua cultura (ritos, mitos e ideologias) e, ao mesmo tempo, estar fora dela” (MOREIRA, 2000, p. 20).

A aprendizagem é um processo gerado na inquietude e na engendra. A multiplicidade e a polivalência dos diversos sistemas que se conjugam na aprendizagem garantem esse estado ou uma inquietude permanente. É essa inquietude que “assusta” as escolas, pois faz com que os alunos saiam do formato pré-estabelecido.

FIGURA 3 - Não faça perguntas¹²



Fonte: Banco de imagens da *internet*, 2020.

O nome dessa imagem **FIGURA 3 - Não faça perguntas**, representa infelizmente uma estratégia arraigada no ambiente educacional. Estratégia essa que impede o aluno de ser agente de sua aprendizagem, bem como impede que ela ocorra sobre aquilo que interessar ou que necessite. A arte de fazer perguntas não é ensinada na escola atual, e pior, é desencorajada.

Essa postura alicerça-se nos pilares da educação bancária, preconizada por Freire, e serve aos princípios capitalistas, uma vez que é cerceado o pensamento crítico por meio da impossibilidade da curiosidade e criatividade.

Acerca disso, corroboram os autores Freire e Faundez (1985, p. 23), ao dizer que:

¹² Imagem - Não faça perguntas disponível no endereço: https://www.google.com/search?q=n%C3%A3o+fa%C3%A7a+perguntas&rlz=1C1NDCM_pt-BRBR894BR894&sxsrf=ALeKk008Wg_BcVD56UTuC3bOTUk9lmjmyg:1590449664142&source=lnms&tbm=isch&sa=X&ved=2ahUKEwjMn47altDpAhU2ILkGHflfCmYQ_AUoAXoECAwQAw&biw=1366&bih=625#imgsrc=IU0ule74e0AvYM

a curiosidade do estudante as vezes pode abalar a certeza do professor. Por isso é que ao limitar a curiosidade do aluno, a sua expressividade, o professor autoritário limita a sua também. Muitas vezes, por outro lado, a pergunta que o aluno, livre para fazê-la, faz sobre um tema, pode colocar ao professor um ângulo diferente, do qual lhe será possível aprofundar mais tarde uma reflexão mais crítica.

Este excerto reforça um outro princípio freiriano que é o de que professor e aluno aprendem juntos. No momento em que o aluno, com sua curiosidade aguçada, pergunta, se o professor estiver aberto, pela via do diálogo, será possível que ele observe novos ângulos que até então, ainda não tinham sido explorados, e com isso, ambos aprendem e crescem.

Postman (1994) alude que “o conhecimento é movido por perguntas, e o novo conhecimento provém da formulação de novas perguntas”, logo, é preciso que se tenha aprendido a arte de questionar, o que não é algo pronto, mas que se constrói paulatinamente, com estímulos e instigações provenientes de quem, naquele momento, detém um conhecimento maior ou mais aperfeiçoado. Esse agente, que muitas vezes é o dito professor, direciona essas perguntas por meio de um viés que tem como premissas basilares as perguntas substanciais e relevantes (POSTMAN, 1994, p. 56).

Diante do exposto acima, é possível inferir que aprender hoje é diferente. As exigências são outras, sendo a aprendizagem um processo que deve estar “vivo” ao longo da vida, acontecer sempre, em qualquer lugar e com qualquer pessoa. Para tanto, eles postulam o método do inquérito:

Este se propõe como um novo meio de estruturar a sala de aula, com uma nova forma de comunicação e com mensagens diferentes das que normalmente são comunicadas aos estudantes. Ele foi pensado para ser diferente do ambiente escolar tradicional, idealizado para ativar percepções e atitudes diferentes (DAMASIO; PEDUZZI, 2016, p. 28).

O método do inquérito intenta em essência uma reestruturação da sala de aula por meio de uma nova comunicação com os estudantes. Comunicação essa que os considera como sujeitos ativos e justamente por isso, as mensagens transmitidas são estruturadas de forma completamente diferente da maneira que acontece na escola tradicional.

A primeira premissa do método é ativar novas percepções e atitudes. Esse método se ancora num entendimento que a aprendizagem é um acontecimento em si.

Ressignifica, por conseguinte, o ideário arraigado de que o aluno deve aprender o conteúdo transmitido pelo professor e que esse mesmo conteúdo, ainda que passível de questionamentos, permite que sejam feitos apenas os questionamentos previsíveis, sendo descartados, deste modo, novos pensamentos ou novas formas.

A segunda premissa é que o ambiente de aprendizagem deve ser promotor de autoconfiança, gerando em seus aprendizes um movimento intrínseco de autonomia e autoconfiança. Todos são capazes de aprender. O erro perde o peso da condenação e passa a ser tratado como possibilidade, como uma etapa do processo, o que fortalece a já predita autoconfiança, bem como o estímulo por novas possibilidades.

Essa aposta é desafiante e antagoniza com as condutas arraigadas na ambiência educacional, onde o erro é conduzido numa visão classificatória e determinística: se você sabe, você acerta e se não sabe, erra.

Acerca disso, Freire, (1995, p. 83), defende que o erro deve ser considerado como uma “forma provisória de saber”, e, nessa esteira, nem o aluno é descredibilizado no seu processo de conhecimento, nem o professor se torna uma figura opressiva por estigmatizá-lo.

A terceira e última premissa do método é o contínuo estímulo por novas perguntas. Pensar de forma crítica remete inexoravelmente a novas compreensões do que já vem sendo feito e esse pensamento só pode de fato acontecer se o estudante se questiona. Dessa forma, por meio da terceira premissa, são ativados os potenciais de criatividade e novidade.

Diante dessa estruturação discorrida acima, é possível afirmar que o método do inquérito ressignifica o ambiente escolar e promove por assim dizer, uma aprendizagem mais prazerosa e dinâmica, coadunando indubitavelmente com o cenário que estamos imersos. Estes autores optaram por esse método por que:

Leva diretamente a sondagem da relação entre áreas, que permite o desenvolvimento de uma visão original dos conhecimentos em detrimento da visão tradicional segmentada. Esta diferença entre a percepção dos conhecimentos como processo-orientados e estáticos é a diferença crucial entre os ambientes de inquérito e da escola tradicional (DAMASIO; PEDUZZI, 2016, p. 28).

Essa concepção dos conhecimentos em sua visão original articula-se com o entendimento do aluno como ser ativo e pensante, que ultrapassa os reducionismos de apenas sentar numa sala de aula e assume uma condição passiva frente ao conhecimento. Ele também constrói esse conhecimento. Ele é ativo e multidimensional:

soma, desconstrói, reconstrói e também ensina. Nesse ínterim, o professor é um eterno aprendiz. Ele não transmite ciências estáticas, mas juntamente com o aluno, interage com este mesmo conhecimento, numa postura de abertura e flexibilidade.

Destarte, reitera-se a missão cabal da educação: aproximar o ser humano de si mesmo, ou seja, proporcionar aos educandos uma consciência de si, dos seus valores, das suas tendências, dos seus vícios, das suas dificuldades e das suas potencialidades, promovendo, por conseguinte, o equilíbrio dinâmico nas relações cotidianas.

Educar de acordo com o dicionário Aurélio, é verbo transitivo, ou seja, um verbo que pede inexoravelmente um complemento. Educar significa ser guia, transmitir valor; é também sinônimo de nobreza, ofício de quem decidiu se entregar ao próximo. Captar que mal ou bem todos querem ser ensinados. Encontrar uma solução, aprender junto, improvisar, mostrar que erro também é crescimento. É mudar o mundo.

Essa visão romântica não é apenas teórica. Pode coadunar-se na realidade, porém, requer uma mudança de concepções que estão arraigadas. Moreira (2006) elenca 11 princípios para a Aprendizagem Significativa Crítica, que foram inspiração em Postman (1994):

- 1) Princípio do conhecimento prévio: Aprender que aprendemos a partir do que já sabemos;
- 2) Princípio da interação social e do questionamento: Aprender e ensinar perguntas e não respostas;
- 3) Princípio da não centralidade do livro texto: Aprender a partir de diferentes materiais educativos, potencialmente significativos;
- 4) Princípio do aprendiz como preceptor/representador: Aprender que somos preceptores e representantes do mundo;
- 5) Princípio do conhecimento como linguagem: Aprender que a linguagem está totalmente implicada em qualquer e em todas as tentativas humanas de perceber a realidade;
- 6) Princípio da consciência semântica: Aprender que o significado está nas pessoas e não nas palavras;
- 7) Princípio da aprendizagem pelo erro: Aprender que o ser humano aprende corrigindo seus erros;

- 8) Princípio da desaprendizagem: Aprender a desaprender, a não usar conceitos e estratégias irrelevantes para a sobrevivência;
- 9) Princípio da incerteza do conhecimento: Aprender que as perguntas são instrumentos de percepção e que definições e metáforas são instrumentos para pensar;
- 10) Princípio da não utilização do quadro de giz: Aprender a partir de distintas estratégias de ensino;
- 11) Princípios do abandono da narrativa: Aprender que simplesmente repetir a narrativa de outra pessoa não estimula a compreensão.

Os 11 princípios de Moreira, constituem uma aposta de aprendizagem subversiva que tem vistas à transformação, especialmente em tempos de tantas inconstâncias como os atuais. Os princípios de Moreira, descortinam um panorama novo, de luz e não de escuridão, de possibilidades, de vida e não de morte. Para isso é preciso que a educação extrapole efetivamente os muros da escola e se personifique efetivamente no dia a dia.

Diante das premissas expostas nessa pesquisa, aprender se constitui num caminho que envolve a incorporação de conhecimentos num nível mais íntimo e pessoal, único e diferente em cada sujeito na sua totalidade. A escola entraria como a agente mediadora na busca desses conhecimentos e o professor o agente orientador deste processo de busca.

ATO V

**“APENAS SEI DE DIVERSAS HARMONIAS BONITAS SEM
JUÍZO FINAL” – METODOLOGIA**

ATO V - “APENAS SEI DE DIVERSAS HARMONIAS BONITAS SEM JUÍZO FINAL” – METODOLOGIA

5.1 - PALAVRAS QUE NÃO ESTAVAM NO *SCRIPT* - O DIA EM QUE A TERRA PAROU - COVID-19

FIGURA 4 - Se desmancha?



Fonte: Imagens avulsas no Pinterest¹³, 2020.

“Nada do que foi será, de novo do jeito que já foi um dia, tudo passa, tudo sempre passará! A vida vem em ondas, como mar, no ido e vindo infinito”...
(Lulu Santos)

É incontestável que estamos vivendo um tempo singular na história da humanidade. Muito discutido também que já houve outras doenças mais severas, intituladas inclusive de “pestes”. Porém, essa singularidade indubitável deve-se ao fato da Terra praticamente parar... Não foi de uma hora para outra, mas parou. Circulou pela *internet* inclusive um *post* com a Terra internada num hospital sendo visitada pelos outros planetas.

FIGURA 5 - Planeta Terra no Hospital¹⁴

¹³ Fonte:

https://www.google.com/imgres?imgurl=https://i.pinimg.com/736x/9e/74/ea/9e74ea1c27703b6d178ae2b060292169.jpg&imgrefurl=https://www.pinterest.com/pin/478789004129648663/&tbid=5jrOAEUXUeA9zM&vet=1&docid=h9rBR5Jcqv_RM&w=650&h=976&q=pngtree+rosto+de+mulher&source=sh/x/im

¹⁴ Fonte: <https://www.facebook.com/mairipora.populacao/photos/os-demais-planetas-do-sistema-solar-visitando-a-terra-no-hospital-e-desejando-bo/2543810819240074/>.



Fonte: Facebook, 2020.

Ao lado da imagem da **FIGURA 5** - Planeta Terra no Hospital, a fala dos demais planetas do Sistema Solar visitando-a e desejando boa recuperação: “Fique boa logo!” faz pensar... Sim, realmente faz pensar e muito. Acerca disso, Caetano Veloso já cantava em 1991, que “alguma coisa estava fora da ordem, fora da nova ordem mundial”. Sim, porque a Terra praticamente parar é algo que sugestiona uma nova configuração de forças para além da pandemia.

Alusivo a esse pensamento, a imagem que ilustra o início desse escrito expressa na **FIGURA 4** - Se desmancha? Revela uma cabeça (aparentemente sólida), se desmanchando no ar... A boca está intacta ainda, mostrando que há muito o que se dizer. Entretanto, entorta-se como num gesto de constrangimento, mas não se esvaiu ainda...

A cabeça que se desmancha no ar permite fazer uma alusão com o que presenciamos de forma exaustiva nos tempos atuais: um cerceamento do pensamento crítico, de forma deliberada e persistente. Pensar e questionar são ações cada vez mais depauperadas. Acerca disso, Boaventura Souza Santos (2020) diz que, apesar de termos mais acesso à informação, por estarmos em regimes democráticos, não sabemos fazer bom uso desta, por conta dentre outros fatores do excesso de *fake news*. Desta forma, reina a crítica e perseguição ao pensamento. Há em paralelo, uma avalanche de notícias falsas, justamente porque a ausência de criticidade se tornou terreno fértil.

A correlação que Boaventura Santos faz com o regime democrático e as *fake news*, demonstram para este autor, uma falta de confiança nas autoridades, pois estas

acabam não nos munindo do jeito que deveriam com as informações. Nós não conseguimos confiar. Sahd (2020, p. 4) acerca disso corrobora dizendo que:

Segundo a história indica que a autêntica proteção se obtém com o intercâmbio de informações científicas confiáveis e a solidariedade mundial. Quando um país sofre uma epidemia, deve estar disposto a compartilhar as informações sobre o surto com sinceridade e sem medo da catástrofe econômica, enquanto que outros países devem poder confiar nessas informações e ajudar a vítima ao invés de repudiá-la. Hoje, a China pode oferecer muitas lições importantes sobre o coronavírus, mas isso exige muita confiança e cooperação.

Esse compartilhamento de informações seria promotor da solidariedade planetária e contribuiria de forma indubitável para perder menos vidas... Ele afirma que o verdadeiro antídoto contra as epidemias não “é a segregação, mas a cooperação”. Cooperação que em tempos de individualismos vem sendo solapada em detrimento de vidas que cotidianamente se perdem...

Lulu Santos¹⁵, já cantava há muitos anos, que “nada do que foi será de novo do jeito que já foi um dia” ... O excerto da canção que ilustra o início das primeiras palavras desse capítulo coaduna de forma indubitável e, ao mesmo tempo, muito triste com a realidade brasileira e mundial. Possivelmente as coisas não serão como antes. Como afirma Leandro Karnal (CAFÉ FILOSÓFICO, 2020), estamos diante de um “novo normal”.

O novo normal insurge em nós, um inquietante desejo de que “passe logo tudo isso”. Ao tempo em que desejamos, experimentamos uma série de dúvidas e angústias que burilam nosso ser. Edgar Morin assevera essa reflexão com a obra *Os sete saberes necessários à educação do futuro*, escrita no ano 2000 e ainda hoje, vinte anos depois, ele retoma alguns princípios básicos quando diz que as certezas, são na verdade, uma ilusão e que é preciso ensinar o seu oposto: as incertezas. Para ele, nós somos obrigados a encarar as incertezas, mas apesar da insegurança que isso traz, podemos abraçar a fé nos fatos que acompanhamos e que despertam a solidariedade e coisas boas, apesar de muitas vezes virem acompanhados de tanta tristeza (MORIN, 2000).

A vida para Morin (2020, p. 4) consiste em “navegar em um mar de incertezas, através de ilhotas e arquipélagos de certezas nos quais nos reabastecemos”. Ao proferir essa frase numa entrevista ao jornal francês CNRS, ele fez uma analogia com

¹⁵ Como uma onda no mar, lançada em 1983, no álbum de nome *O ritmo do momento*.

a sua própria experiência de vida, dizendo das coisas que já viu e declarando que, diante de tantos imprevistos que já vivenciou, não vive “em permanente ansiedade, mas espera que eventos mais ou menos catastróficos ocorram”.

A sobriedade de Morin (2020) incomoda a muitos que hoje, privados do exercício de criticidade de pensamento, tomam como fatalistas as inferências feitas por ele e que não são mais que consequências dos modos de produção atuais e da maneira como nos comportamos diante da natureza.

No Café Filosófico (2020), Karnal diz que toda crise revela heróis e canalhas. Essa frase apesar de soar para alguns de forma agressiva, pela incontestável sinceridade, é verdadeira, uma vez que podemos diante de situações extremas, demonstrar o nosso pior ou o melhor, e isso, independe do nosso nível hierárquico na vida ou no trabalho. Podemos ser membros da política ou de qualquer outra esfera... Podemos ser pais, mães, filhos, esposos, esposas... Independente disso, podemos mostrar o nosso pior ou o melhor...

“Tudo o que é sólido desmancha no ar” (SANTOS, 2020, p. 4). Essa frase que intitula o primeiro capítulo do livro de Boaventura Sousa Santos - A cruel pedagogia do vírus é alusiva à primeira figura que se desvanece e também ao paradoxo das asserções que tínhamos tão solidificadas: da vida de certa forma, do ir e vir, do mal e da violência que estão longe e, ainda que cheguem perto, não é perto suficiente, porque fechamos as nossas portas e janelas e ficamos protegidos, ou pelo menos ficávamos protegidos.

No início do ano 2020 começamos a ouvir nos noticiários falar de uma doença advinda da China que estava matando as pessoas. À medida que os dias iam passando, o noticiário informava o aumento da doença, que já começava a ter nome e sintomatologia: pneumonia silenciosa advinda do novo Coronavírus (SARS-CoV-2) que causa a COVID - 19 e os sintomas principais de febre, tosse seca e falta de ar ou um quadro assintomático.

Pela rápida disseminação mundial, o novo Coronavírus passou a ser considerado no senso comum, como um vírus invisível, que cada hora se manifesta de uma forma e num lugar diferente. Esse é um dos principais motivos causadores de medo e de grande angústia na população.

O que iniciou como uma doença localizada foi tomando uma amplitude de epidemia, espalhando-se de forma rápida e desordenada; sem respeitar espaço

geográfico, ou condições financeiras. Em pouco tempo, o que era uma epidemia, transformou-se em pandemia - categorizado pela OMS¹⁶ em 11 de março de 2020.

O diretor-geral da Organização Mundial da Saúde (OMS), Tedros Adhanom Ghebreyesus, anunciou nesta quarta-feira (11), em Genebra, na Suíça, que a COVID-19, doença causada pelo novo coronavírus, é agora caracterizada como uma pandemia (OPAS, 2020, p. 1) - Nesse caso coloca duas vezes a mesma referência ou não?

Atualmente, existem mais de 118 mil casos em 114 países e 4,2 mil pessoas perderam a vida. Outras milhares estão lutando por suas vidas em hospitais. Nos próximos dias e semanas, esperamos ver o número de casos, o número de mortes e o número de países afetados aumentar ainda mais, afirmou Tedros (OPAS, 2020, p. 1).

Essa inferência da OMS foi ratificada pela Veja Saúde (2020), ao esclarecer que a definição de uma pandemia não se dá apenas por um determinado número de casos, mais pela maneira que a doença afeta as pessoas espalhadas pelo mundo. Esse site ressalva inclusive o cuidado que a OMS tem de não utilizar com frequência essa terminologia para não causar pânico às pessoas, bem como um sentimento de impotência generalizado, como se nada mais pudesse ser feito (VEJA SAÚDE, 2020, p. 1).

Junto com a categorização de pandemia, crescia de forma exponencial o número de mortos nas estatísticas. As redes televisivas e os demais meios de comunicação mostravam o drama das pessoas internadas em UTI e, também as outras que não conseguiam internamento. Eram expostas também, as valas coletivas sendo abertas em tempo real, bem como os familiares que não conseguiam enterrar seus entes queridos. Em algumas localidades espalhadas pelo mundo, corpos eram armazenados em contêineres improvisados. Tudo isso, que tanto gostaríamos que fosse ficção ou até mesmo um longo pesadelo, expressa a vida real em tempos sombrios.

Não, não é um filme de ficção. É a vida real, acontecendo em tempo real, com uma doença real e letal. Da noite para o dia, os cientistas e equipes médicas, tiveram que se debruçar em busca de respostas, de assimilar um pouco de um vírus que vem sofrendo constantes mutações e, por conseguinte, dificultando o trabalho das equipes que buscam incessantemente “salvar o mundo”.

O dia em que a Terra parou! A partir do anúncio mundial da pandemia pela OMS, o Ministério de Saúde no Brasil, começou a recomendar medidas para que as

¹⁶ OMS - Organização Mundial de Saúde.

peessoas ficassem em casa, numa tentativa de conter o avanço da doença. Fomos obrigados a fazer quarentena uma vez que o COVID-19 é transmitido pelo contato físico. Corre-se então para o isolamento. Para ficar em casa e lavar muitas vezes as mãos. Usar máscaras, não tocar no rosto, especialmente olhos, boca e nariz. Corre-se para comprar comida, álcool em gel, luvas e máscaras.

Em pouco tempo, estávamos em maioria apavorados, desesperados! As notícias que deveriam de alguma forma trazer o alento, estavam trazendo mais e mais de tormenta e de desespero. Cada vez que se buscava um canal de telecomunicações, ficávamos mais e mais assustados. Os números só faziam crescer. Tanto de contaminados, quanto de mortos, bem como as vacinas, remédios e protocolos, não atingiam a tão aclamada cura!

Cura... Palavra que ganha ares de importância sempre que estamos doentes ou na iminência de ficar doentes. Nunca se valorizou tanto a saúde, a imunidade, a boa alimentação! Ninguém quer pegar o vírus. A vida passou a ser hipervalorizada por uns e totalmente, descartada por outros.

A situação da quarentena evidencia muitas fragilidades nas relações humanas, até porque antes da pandemia, as pessoas estavam cada vez mais imersas na virtualidade proporcionada pelos seus smartphones e isso fez com que “esquecessem como era conviver”. E essa convivência advinda de uma obrigatoriedade, causa um verdadeiro transtorno, bem como o pânico que surge através dos meios de comunicação e da realidade em si mesma.

Esses fatores associados com o desemprego e a solidão têm comprometido a saúde mental de muitos sujeitos e aumentado o número de suicídios, inclusive entre pessoas do meio artístico, que, desacreditados de tudo o que está e NÃO está acontecendo, ceifam a própria vida, a exemplo do ator Flávio Migliaccio.

Morte e vida anunciadas na trama humana. As igrejas fechadas privaram a população de um elemento que é de incomensurável importância quando do confronto com o inevitável - a morte. Nessa hora, a fé às vezes, é tudo o que a pessoa tem e, com as igrejas fechadas, muitos se viram sem esse refúgio, o que vem a agravar mais ainda o cenário pandêmico.

As pujanças da COVID-19 caminham ladeando um desmantelamento político, personificado em ódio, transgressões, ações bélicas e caos constante; evidenciando irrefragavelmente, um despreparo de proporções exponenciais. O chefe de estado se “reconhece Messias, mas afirma não fazer milagres”! Destarte, pode-se asseverar que

no meio da crise planetária, o Brasil vive um capítulo à parte. As tragédias são tratadas com desumanidade e irresponsabilidade. A negligência num cargo tão honorável traduz a espetacularização, predita por Guy Debord (1979) no livro *A sociedade do espetáculo*. E tem caracterizado esse espetáculo de terror que parece não ter fim. O “Golpe dentro do Golpe” cresce a cada dia, em paralelo com a letalidade implacável do COVID. Para além disso, o Brasil ocupa hoje o 2º lugar com mais pessoas contaminadas, de acordo com o *Ig Último Segundo* (2020, p. 1):

Covid-19: Brasil passa a Rússia e se torna o segundo país com mais casos
Dados do Ministério da Saúde mostram avanço do coronavírus no País.
Nesta quinta, o Brasil passou dos 330 mil casos de contaminação.

A América do Sul é atualmente o novo epicentro do Coronavírus e a situação do Brasil ocupa preocupação para a OMS (Organização Mundial de Saúde). A cultura do medo é estabelecida nesse cenário. A dor passa a ser um elemento de controle e que tem resultados incontáveis! O excesso de informação é uma das ferramentas de maior alcance, tanto no que tange a número de pessoas quanto à profundidade do alcance. Daí, os mecanismos de manipulação são agregados em função de um exíguo, mas real entendimento de que aceitamos quase tudo em função do medo.

A realidade dos dias atuais contraria muitas das promessas feitas nas campanhas eleitorais. Os empregos estão sendo ceifados, bem como os direitos dos trabalhadores, assim como tudo que é público e direito básico da população. Há um desmantelamento geral que, traduzindo uma despolitização, visa favorecer as grandes empresas e também aqueles que estão diretamente ligados ao poder.

Dessa forma, o povo brasileiro se vê desprovido de um chefe que governe a nação de forma confiável e, por conseguinte, ética, notadamente num momento tão delicado como este. No meio de uma pandemia, é muito importante o movimento de quarentena e isolamento, e ao chefe de estado, cabe também esse entendimento, bem como a promoção de certa tranquilidade à população argumentando que isto é algo passageiro e ao mesmo tempo necessário. Acerca disso, Sahd (2020, p. 4) defende que:

As quarentenas e os isolamentos são essenciais para deter as epidemias.
Mas, quando os países desconfiam uns dos outros e cada um, acha que está sozinho, os Governos não se decidem a tomar medidas tão drásticas.

O argumento achavascado de que é preciso sair de casa para trabalhar a qualquer custo, para evitar que a economia do país quebre, encontra ressonância em muitos incautos que precisam ouvir e/ou acreditar nisso, sem um mínimo de criticidade. A criticidade aqui delineada se importa com a captação de que não se pode sair às ruas de qualquer forma, até porque, como a pandemia alcançou a todos sem prévio aviso, é sabido afirmar que a população mundial ainda está se adaptando aos protocolos necessários para se proteger contra o vírus.

Ignorar tudo isso e simplesmente sair para trabalhar, sob a égide do argumento de quebra da economia, conduz inexoravelmente a um colapso de proporções desmedidas no âmbito da saúde. Essa é uma das situações que tem sido mola propulsora para o aumento da cultura de ódio que encontra na *internet* um esteio para ser massificada e alcançar o maior número de pessoas.

É um momento singular, mas muito triste que estamos vivendo e que alcança indubitavelmente todas as esferas da sociedade, comprometendo a vida e a sanidade das pessoas, porque mesmo aquelas que não irão morrer da doença, morrerão de outros fatores como suicídio, abuso de drogas, violência, ou até mesmo, desenvolvimento de transtornos psiquiátricos, oriundos do estresse pós-traumático.

Com a declaração da pandemia, as escolas também tiveram que fechar as suas portas, o que trouxe incontáveis questões a serem pensadas. Os pais tiveram a sobrecarga dos seus filhos em casa, bem como a demanda do *home office* - trabalho em casa de acordo com a normatização de cada empresa. Além disso, as escolas tiveram que se readequar buscando alternativas para fazer os alunos continuarem tendo contato pedagógico até como forma de justificar as cobranças das mensalidades. Lupion (2020, p. 1), numa analogia da COVID-19 com os impactos educacionais declara que:

Escolas fechadas, alunos em casa, conteúdo curricular deixado para trás. Além de afetar a saúde pública e a economia, a covid-19 deve ter graves consequências para a educação, afetando o calendário e a qualidade do ensino. A partir de meados de março, prefeitos e governadores determinaram a suspensão das aulas nas redes pública e privada. A duração da pausa no ano letivo ainda é incerta, mas deve levar de um mês e meio a três meses, conforme a evolução dos casos e a avaliação dos gestores.

Os impactos da pandemia no cenário educacional alertam para situações que já ocorriam. Vemos tristemente que muitas escolas, no afã de justificarem seus valores de mensalidade, tem ignorado todo o pânico instaurado, além da indubitável gravidade

da situação e seguido adiante em busca de dar vencimento num calendário anual, além dos estanques conteúdos programáticos.

Os pais e professores têm sido pressionados para darem resultados. Os pais no sentido de atuarem com seus filhos não só nas atividades remotas, mas também no sentido de estudar o conteúdo e tirar as dúvidas que nem sempre tem como ser tiradas pelos professores, até porque isso implicaria num atendimento individualizado que extrapolaria as horas aulas contratadas com cada professor e exigiria um suporte de *internet* que ainda é incipiente em nosso país.

E os professores têm sido constantemente acanhoneados por demandas infundáveis por parte das escolas, sem o devido preparo e muitas vezes sem nenhum suporte. Eles acabam seguindo mais uma vez, martirizados pela causa da educação. Essa horrível conjuntura, nos conclama a um olhar que não é meramente especulativo nem muito menos emissor de juízo de valor. É um convite premente à subversão!

É preciso unir esforços para criar uma *(sub)versão* da escola, onde considerando o cenário que aí está, cada escola na sua singularidade “faria do seu jeito”, o que obviamente não implica uma insurgência contra a ordem instaurada ou às determinações e normatizações do governo federal, mas uma releitura destas e uma aplicabilidade que tivesse como lastro o real aprendizado dos alunos, numa perspectiva de entendimento e assimilação do que aí está, sobrepujando o mero cumprimento dos conteúdos pré-estabelecidos.

Diante dos pontos acima percorridos, e da possibilidade quase palpável de que teremos após tudo isso “um novo normal”, é correto afirmar que esta realidade da pandemia apesar da incontestável e lancinante dor, imposta a muitos e, em diferentes áreas, traz um convite para a economia solidária, a sociedade integrada e a capacidade de pensar em conjunto utilizando as ferramentas de cooperação. Esse é um grande desafio, num mundo marcado pelo capitalismo e pelas constantes lutas visando o domínio mundial. Porém, é possível SIM!

“Não adianta fugir, nem mentir pra si mesmo agora, há tanta vida lá fora, aqui dentro, sempre, como uma onda no mar...”

O destaque mais uma vez para um trecho da música de Lulu Santos, Como uma onda no mar, permite um descortinar de esperança contraposto a tanto sofrimento físico e psíquico presentificado em nossos dias. Não, não adianta mais fugir. Também não adianta mentir para si mesmo, porque apesar da pandemia e de

tantas mortes, ainda há tanta vida lá fora! E há vida também do lado de dentro, no nosso interior, de onde brotam tantas ideias e, por conseguinte, tantas superações... E assim é! Como uma onda no mar...

5.2 - METODOLOGIA

Sabemos, em especial nos tempos hodiernos, que a única certeza que temos é a da incerteza. Por mais redundante, que essa inferência possa soar, é verdadeira, pois o mundo está em constante e célere mudança o tempo todo. Essas mudanças são estressantes e requerem dos seres humanos uma intensa flexibilidade mental e equilíbrio emocional. O autor Yuval Harari (2016) ressalta a necessidade da abertura de mentes e faz um adendo para os aprendizados provenientes dos adultos. Dirá que se pudesse dar um conselho para um adolescente de 15 anos, seria para não confiar cegamente nos adultos. O amparo para sustentar tal afirmação, que por si só já causa um estranhamento, uma vez que os adultos ocupam um lugar de experiência e consequente sabedoria, é justamente o fato de que, pela asserção dessa mesma experiência, muitos adultos pararam de aprender se fechando em ideias obsoletas que são inquiridas pelo autor, como “sabedoria eterna ou preconceito desatualizado” (HARARI, 2016, p. 37).

Ancorado no pensar de Harari (2016), este trabalho discorrerá acerca do caminho percorrido durante a construção desta pesquisa. Antônio Carlos Gil (2007) define “pesquisa como um procedimento racional e sistemático que tem como objetivo proporcionar respostas aos problemas que são propostos” (GIL, 2007, p. 17). Ao tempo em que Ivana Maria Lopes Ibiapina (2016, p. 25) ressalta a intencionalidade de comunicação, que deve estar presente na pesquisa, uma vez que ela é uma busca de resposta e/ou respostas às proposições apresentadas antes ou depois do problema de pesquisa ser definido.

No trabalho de pesquisa há uma necessidade de comunicar, haja vista que por um lado, o conhecimento manifesta traços e nexos da realidade que se desenvolvem continuamente. Por outro lado, o conhecimento contém qualidades de um saber que se eterniza, ou seja, o conhecimento do ser humano é relativo e absoluto.

O conhecimento é atemporal e por esse motivo, transcorre toda a história da humanidade. E a afirmação de Ibiapina (2016) reitera esse pensamento. Quando um pesquisador se lança a pesquisar, quer de fato, comunicar algo; quer dialogar sobre aspectos prévios da realidade, que de algum modo lhe inquietaram e moveram no

sentido de buscar captar. Mas também está cômico de que esse conhecimento, por ora pesquisado, é ao mesmo tempo relativo (por comportar subjetividades) e absoluto (pois abarca o saber de quem o diz). Essa dimensão torna a pesquisa bastante dinâmica e de certa forma eternizada.

Para a tentativa de produção de um conhecimento novo precisamos lançar e aprofundar olhares para alguns aportes teórico-metodológicos específicos das ciências humanas fundamentais para o desenvolvimento de uma pesquisa científica. Precisamos inicialmente ter a definição de um tema apontado por um problema (questão) que nos toca, que nos sensibiliza por alguma razão, que nos aflige ou que pretendemos construir e indicar ou sugerir alguma compreensão e/ou solução para tal fato ou fenômeno (ARAGÃO; NETA, 2017, p. 27).

A educação sempre foi minha paixão e por isso, dotada de incomensurável indubitabilidade entendo a presença de sentimentos envolvidos, conduzindo a um incômodo com as situações, já que estas são percebidas não como quem olha de fora, mas como quem está implicado no processo. Destarte, utilizei-me desta prerrogativa, para evidenciar o local de onde emerge seu objeto de pesquisa e, defender as questões que a pungiram conduzindo, por conseguinte, o presente estudo. Aragão e Neta (2017, p. 17) ilustram esta fala quando afirmam que:

De qualquer maneira, o pesquisador tem pertencimento a um contexto mais ou menos crítico, mais ou menos politizado, mais ou menos orgânico. Os interesses são tão explícitos quanto ocultos por esta ou aquela razão. A não neutralidade, considerando que a atuação do indivíduo acontece por meio da negação ou ingenuidade, dependente ou independente da sua vontade, é explicada por Bourdieu (1997) e corresponde ao discurso de não imparcialidade disponível em Freire (1998 e 1996).

Sempre pairavam na cabeça, perguntas sobre a escola, o ensino, a aprendizagem, os professores, os alunos. A escola é responsável pelos problemas do mundo ou faz parte do mundo e por isso é afetada por estes mesmos problemas? Fatores internos reverberando na sociedade e vice-versa. Todos interconectados, influenciando e sendo influenciados concomitantemente. Por este motivo, optei por fazer um recorte sobre a escola (*sub*)versiva na contemporaneidade, reflexionando sobre o seu lugar e a sua estrutura num mundo com tantas possibilidades. Essa escola existe? Inexiste? Pode-se encontrar aproximações de como ela se configura ou distanciamentos?

Em meio a estes questionamentos e reflexões, observei uma necessidade grande de lembrar, que a escola não é somente um lugar para o estudo ou para o

aprendizado dos conteúdos ditos indispensáveis. Todavia é um lugar de encontro também, de exercitar novas relações conforme explicita Gadotti (2007, p. 12):

A escola não é só um lugar para estudar, mas para se encontrar, conversar, confrontar-se com o outro, discutir, fazer política. Deve gerar insatisfação com o já dito, o já sabido, o já estabelecido. Só é harmoniosa a escola autoritária. A escola não é só um espaço físico. É, acima de tudo, um modo de ser, de ver. Ela se define pelas relações sociais que desenvolve. E, se quiser sobreviver como instituição, precisa buscar o que é específico dela.

Essa perspectiva defendida por ele traz a escola para um lugar de protagonismo, ressaltando seu caráter social por meio da implicação política - palavra esta, tão depauperada nos tempos hodiernos. Os que a atacam, não buscam se debruçar sobre o seu real significado. De acordo com Aristóteles, o ser humano é um animal político e a política consiste, numa ciência que tem por objetivo a felicidade humana.

A dinamicidade atribuída por ele à escola evidencia um movimento de dinamicidade que deveria fazer parte do cotidiano escolar. A flexibilidade é uma característica de incomensurável importância nos tempos atuais, e que ao contrário de desestabilizar num sentido de ausência de controle, abre janelas para a inventividade e a criatividade.

Larossa (2013, p.2) em participação no Seminário Educação Integral: Crer e Fazer corroborou essa fala ao dizer que:

O papel da educação é subverter as regras, os procedimentos e as maneiras de fazer. Pensar em como é possível inventar novas formas de fazer no interior de um jogo que está cada vez mais prescrito.

De acordo com a assertiva predita por esse autor, a premissa basilar da educação é justamente a de estabelecer uma relação entre a criança e o mundo; um espaço para o imprevisível. Quanto mais esse ideário se afasta, ou seja, a possibilidade de subverter essas regras se afasta, tanto menos há educação. Vale salientar que a perspectiva deste autor, vem validar os clamores dos tempos nos quais se vive. Numa época de improbabilidades, ancorar-se em pensamentos fragmentados e estanques é prosseguir na contramão do processo.

À luz dessas reflexões surgiu o objeto desta pesquisa que é a escola (*sub*)versiva na contemporaneidade. Fazendo um entrecruzamento da realidade com a teoria, o velho confronto da teoria com a prática, os questionamentos surgiram: analisando o cenário educacional contemporâneo, qual a saída ou aposta necessária

para que a subversão enquanto tragédia e caos se modifiquem em revolução e transformação do estaque processo educacional? Transversalmente a isso, qual o lugar e posição que a escola contemporânea, fomenta esses valores, e, o aluno inserido nessa escola, se percebe implicado no processo?

“Andei, andei, andei, até encontrar...” Esse trecho expresso na canção Coração Sertanejo de Chitãozinho e Xororó traduz o meu processo de pesquisa. O complementar ainda, com a máxima do poeta espanhol Antônio Machado que diz: “Caminhante, não há caminho, o caminho se faz ao caminhar”. Diante das assertivas supracitadas, pode-se inferir que caminhar circunscreve-se num movimento extremamente dinâmico e rico. Caminhar pressupõe idas e vindas, encontros e desencontros, chegadas e partidas.

Diante disso, traçar um planejamento para a condução de uma pesquisa é uma tarefa extenuante. É de incomensurável importância a articulação entre vários fatores, pois que, se assim não for, corre-se o risco de uma colheita de dados sem validade científica.

Para tanto é relevante a apreensão do conceito de metodologia. Gerhardt e Silveira (2009, p. 12) a definem como “o estudo da organização e dos caminhos a serem percorridos para se realizar determinada pesquisa ou estudo, ou para se fazer ciência”. Salutar é demarcar aqui, uma confusão que é comum acerca das terminologias de metodologia e método. Enquanto a primeira nomenclatura está supracitada, falar de método é o mesmo que, falar dos procedimentos de dispositivos de coleta utilizadas na pesquisa para o alcance de determinado resultado.

As autoras prosseguem balizando esse aspecto: “A metodologia se interessa pela validade do caminho escolhido para se chegar ao fim proposto pela pesquisa; portanto, não deve ser confundida com o conteúdo (teoria) nem com os procedimentos (métodos e técnicas)”. (GERHARDT; SILVEIRA, 2009, p. 12).

A amplitude da metodologia da pesquisa como um caminho que envolve o processo de produção desse conhecimento é de grande relevância quando se trata do ambiente escolar, que apesar de tão aviltado, é eminentemente relacional e por isso contrasta subjetividades, tornando-se assim complexo. Destarte, uma coleta de dados acaba se configurando como rasa se não considerar as esferas teóricas e conceituais.

A perspectiva teórico-metodológica da presente pesquisa encontra esteio na TRS, que considera as pessoas e os seus processos de construção sobre a realidade. Esta teoria:

Se propõe a descrever e explicar os fenômenos cotidianos, com suas dimensões cognitivas, afetivas e sociais, que estão relacionados com um modo particular de compreensão e de comunicação entre os sujeitos sociais [...]de acordo com Ens, Donato e Ribas (2015) as pesquisas em representações sociais, nas últimas décadas, constituem-se uma aliada na compreensão dos fenômenos educacionais, os quais são, por essência fenômenos sociais (BARRETO, 2019, p. 85).

O entrelaçamento que articula as dimensões cognitivas, afetivas e sociais supracitado por Barreto concorda com a abordagem das representações sociais que será utilizada nessa pesquisa. Essa abordagem é chamada de processual e foi difundida por Serge Moscovici criador da TRS e sua discípula Denise Jodelet. Sobre essa forma de abordagem Mendonça e Lima (2014, p. 195) dizem que:

[...] propõe que as representações sociais se configuram como uma modalidade de conhecimento prático, estando orientadas para a comunicação e para a compreensão do contexto social, material e ideativo em que vivemos. São, por conseguinte, formas de conhecimento que se manifestam como elementos cognitivos (imagens, conceitos, categorias, teorias), mas que não se reduzem jamais aos componentes cognitivos.

O entrecruzamento deste paradigma com a TRS é validado, de acordo com a premissa de Serge Moscovici (1971) e as referidas teorias. Segundo este entrecruzamento, há a apreensão do processo de construção do conhecimento do senso comum e a consideração da perspectiva da subjetividade do sujeito, que incorpora não apenas os aspectos cognitivos, mas especialmente os sociais e os afetivos.

Almeida (2014) corrobora essa assertiva ao ressaltar que a TRS é uma modalidade de conhecimento, com a finalidade de comunicar e construir uma realidade comum, incorporando nesse processo, saberes que são cognitivos, afetivos e sociais. Essa teoria congraça-se com o ambiente escolar, pois neste, o coletivo de subjetividades está deveras imbricado de significados e significantes que constrói e influencia não só a própria escola, quanto os seres que ali estão.

À luz da especificidade desse objeto de pesquisa - a escola, é que se estrutura essa pesquisa como aplicada e transcorrendo pelo viés qualitativo, com vistas a identificar e qualificar os dados apreendidos. É sabido que pesquisas voltadas para

as relações humanas já são arrevesadas por natureza, sendo as voltadas para a ambiência escolar, de maior complexidade ainda, pois envolvem uma série de fatores, causas e consequências.

Um dos grandes ganhos daquilo a que damos um nome de pesquisa qualitativa reside no fato de que através dessa abordagem da busca de conhecimentos confiáveis sobre o mistério da pessoa humana, da sociedade em que ela vive da cultura que ela tece e em que se enreda para viver e conviver, nós recuperamos a confiança em nós mesmos. O que está em jogo não é uma pura e simples questão de escolha metodológica. É uma postura ética e epistemologicamente existencial que de maneira ousada se reescreve. Posso conversar e entrevistar, posso registrar dados por escrito a partir de observações do que vejo e ouço, posso conviver com outras pessoas em diferentes situações, e posso fazer desses procedimentos fundados no diálogo entre pessoas, a porta de dados de minha abordagem de pesquisa, porque confio em mim (BRANDÃO, 2003, p. 185).

A assertiva de Brandão (2003) adere de forma indubitável a essa pesquisa, precisamente por evidenciar que a opção qualitativa não se circunscreve a uma mera decisão metodológica. Entretanto, à escolha de um caminho percorrido por pessoas. Esse viés ressalta ainda que a pesquisa é algo vivo, que no caminho vai promovendo encontros, desencontros e reencontros.

O procedimento adotado nesta pesquisa de cunho exploratório é o estudo de caso e vale sublinhar, que essa escolha não se constitui num processo simples. Contudo, mediante a fase exploratória deste estudo que se delineou a partir da determinação do objeto de estudo e, da seleção e da articulação do material bibliográfico, evidenciou-se este método como o mais eficaz para abarcar as questões ora apresentadas. Jacobsen (2017) defende que escolher método de pesquisa não é um caminho simples justamente porque “não existe uma única fonte de informação que reúna todos os benefícios, características e desafios de cada um deles” (JACOBSEN, 2017, p.1).

Houve então, um debruçar em esmiuçar os questionamentos que estavam norteando a pesquisa em lide, bem como, nos objetivos que intentava alcançar. E foi escolhido o estudo de caso por entender, que o mesmo oportunizava descrever de maneira ampla e profunda, um fenômeno social complexo - *escola (sub)versiva*. Fenômeno este que é contemporâneo e maximizado pela conjuntura atual, que não é apenas política, mas amplia-se para as vertentes, econômica, educacional, saúde, etc. Justifica-se ainda porque, segundo Yin “as fronteiras entre o fenômeno e o contexto não são muito claras” (YIN, 2015, p. 12).

Meksenas (2011, p. 118) define o estudo de caso como:

Um método de pesquisa empírica que conduz a uma análise compreensiva de uma unidade social significativa. Análise compreensiva, pois o significado que os sujeitos pesquisados atribuem às suas vidas, aos fenômenos e às relações sociais é um dos centros de atenção do pesquisador.

A perspectiva abordada por esse autor articula-se com as ideias basilares escolhidas aqui e ancoradas na TRS - que, de acordo com Moscovici (2003) consiste em fenômenos que precisam ser descritos e explicados.

A pesquisa, justamente por se constituir num caminho que tenta explicar a realidade através da captação dos fatos, mas também da indagação destes mesmos, “é um processo permanentemente inacabado, processando-se por meio de aproximações sucessivas da realidade, que fornecerão subsídios para uma intervenção no real” (GERHARDT; SILVEIRA, 2009, p. 31).

Portanto à luz desse asserto escolhe-se aqui, o estudo de caso como método pela possibilidade de um cenário mais peculiar e, familiarizado com os questionamentos pertinentes à escola inserida na contemporaneidade. E sobre essa familiarização, Ludke e André (1986, p. 14), aduzem sobre o estudo de caso:

[...] tem o ambiente natural como seu principal instrumento; supõe o contato direto do pesquisador com o ambiente e a situação que está sendo investigada; os dados da realidade são predominantemente descritivos, e aspectos supostamente banais em termos de *status* de dados são significativos.

Por meio desse viés, se intenta dialogar com os alunos para observar, perceber, problematizar as situações por eles vividas. Considerando o que seria descartado como “banal” ou supérfluo e compreendendo acima de tudo que estes fragmentos são úteis para o entendimento e, não apenas para a percepção destes; bem como são úteis para a maneira que se configura esta escola (*sub*)versiva.

A demarcação descrita por Ludke e André (1986) para que se considere o “banal” constitui-se de forma interessante e amalgama-se com as premissas dessa pesquisa, no sentido da escutatória por meio do diálogo e da observação. Muitas vezes aquilo que seria descartado como desprezível é como uma chave para o entrosamento de determinado contexto. Sobretudo, no que tange ao viés paradoxal da (*sub*) versão: caos e tragédia x revolução e transformação.

Acerca disso, Ornellas (2007, p. 173) ressalta que:

A escuta da fala do outro é na verdade um diálogo dentro de nós mesmos com as muitas falas que nos constituíram e nos constituem. Escutar e falar fazem parte do processo educativo, porém este binômio na escola parece ter pesos diferentes entre os atores.

A assertiva predita por Ornellas descortina um cenário bastante conhecido na ambiência educativa: infelizmente é comum que a escuta seja sobrepujada pela fala motivada por uma série de fatores, imperando muitas vezes a necessidade de afirmação da autoridade. O espaço destinado à escutatória é escamoteado e quando existe, é superficial.

Para promoção de uma percepção melhor dessa realidade, Almeida (2014) apresenta o verbete *entrelaçar*, que remete à união, ao enlaçamento e alicerça a mesma à TRS, declarando que essa se constitui num ambiente propício para o entendimento dos fenômenos sociais complexos, no presente caso, os fenômenos escolares. Essa união das representações e da análise de um determinado caso visa justamente destacar os meandros do senso comum inseridos numa realidade. Ao que corrobora Yin (2009), quando define “O estudo de caso [...] como um estudo empírico que investiga [...] um fenômeno atual dentro do contexto da realidade” (YIN, 2009, p. 28).

Destarte, justifica-se o estudo de caso como opção para esta trajetória metodológica, onde o recorte será feito numa determinada escola, ambiência onde ocorrem os questionamentos levantados na problematização dessa pesquisa. A mesma está ancorada no tripé: *lócus*, *sujeitos* e *dispositivos* pois este permite um olhar amplo e ao mesmo tempo organizado acerca da realidade investigada.

À luz do prisma das representações sociais de aluno acerca da escola (*sub*)versiva na contemporaneidade, busquei, mediante um esboço do estado do conhecimento, aferir a pertinência dessa temática, bem como o enfoque dado a essa, nas publicações nacionais, no período demarcado entre os anos de 2010 a 2019. Ainda acerca dessa busca, foram pensadas categorias descritivas de análise a saber: “Escola subversiva”, “escola contemporânea” e “representações sociais de aluno”, delineadas no quadro abaixo:

QUADRO 2 - Descritores por eixo temático de estudo – entre os anos de 2010 a 2019

EIXOS TEMÁTICOS	TOTAL DE TRABALHOS
Escola Subversiva	00
Escola Contemporânea	45
Representações Sociais de Aluno	19

Fonte: Quadro elaborado pela autora.

O descritor escola subversiva, só foi localizado em um trabalho fora do período de pesquisa (2001) e da Plataforma Sucupira, por isso ausente de maiores detalhes. Se tratava de uma dissertação de Mestrado da Universidade do Rio de Janeiro, cujo autor é Márcio Ribeiro e o título: A escola subversiva: a literatura como arma de cidadania.

O descritor representações sociais dos alunos, retornou com escassez de produções. As representações sociais de forma generalista, abarcavam uma quantidade maior de trabalho, porém, quando afunilado para o olhar dos alunos, esse reducionismo aparecia como característico, o que evidencia a necessidade de uma consideração às perspectivas do aluno acerca desse espaço tão complexo que é a escola. Destarte, é possível afirmar um ineditismo nessa temática.

Das pesquisas encontradas, foram selecionadas teses e dissertações que se encontravam em consonância com as premissas percorridas nesse trabalho, a saber: Osti, (2010), Regalo (2013), Salatino (2014) e Monteiro (2014). De forma resumida, serão descritos a seguir.

A pesquisa doutoral de Osti, (2010), intitulada **Representações de alunos e professores sobre ensino e aprendizagem** é da Unicamp e teve como objetivo identificar as representações de professores e de seus respectivos alunos (com e sem dificuldade de aprendizagem) sobre o processo de ensino e aprendizagem. A analogia com a presente pesquisa, dá-se justamente pelo debruçar no processo de ensino e aprendizagem, à luz do aluno que também está inserido nesse processo. Esse trabalho privilegia a coleta de dados por meio dos dispositivos de entrevistas e técnica psicopedagógica. Os dados obtidos permitiram conhecer as representações de

professores e alunos e as diferentes significações que eles atribuem ao ensino, à aprendizagem e à dificuldade de aprendizagem.

Regalo, (2013), em pesquisa doutoral da Unicamp, **Educação, Escola e Sociedade no Brasil: matrizes históricas, determinações políticas e estigmas institucionais da Reforma Neoliberal (1996-2006) e de suas implicações pedagógicas curriculares**, busca analisar como se formaram e ainda formam ideologicamente as representações de ensinar e aprender, assim como os modos de a escola se apresentar na sociedade. Analisa também o cenário educacional brasileiro na contemporaneidade a partir das contradições que se mantêm frequentes nesse terceiro milênio, que conclamam de forma insistente por uma pedagogia histórico-crítica que se oriente pela compreensão da prática política e do esclarecimento emancipatório. O trabalho ancora-se numa pesquisa bibliográfica e os resultados apontam para uma educação fundamentada na reflexão, na crítica, na criação de outros instrumentos de/para o trabalho, que façam o ser humano se atrever ao desenvolvimento do que ele tem de melhor e mais singular: sua capacidade de pensar e se posicionar, promovendo ressonância com as propostas que faço da escola *(sub)versiva* na contemporaneidade.

A pesquisa de Salatino (2014), cujo título é **Entre laços e redes de sociabilidade: Sobre jovens, celulares e escola contemporânea** é da USP e teve como intento principal construir uma interpretação a respeito da forma pela qual os jovens das classes populares constroem sua experiência escolar num contexto predominante de aparelhos tecnológicos. O autor realizou uma pesquisa de cunho etnográfico numa escola da periferia de São Paulo, por meio de um extenso trabalho de campo e da colheita de depoimentos por meio de um grupo focal. Salatino concluiu que no cotidiano da sala de aula e em outros espaços escolares, o celular aparece com múltiplos significados, valendo salientar o de socialização, como alternativa à cópia dos assuntos no quadro. A pesquisa de Salatino, encontra ressonância com a minha, na medida em que aborda as questões de cunho tecnológico na contemporaneidade da escola e isso atrelado a um público de alunos jovens, bem como os aspectos de socialização.

Monteiro (2014), em dissertação da UFBA, intitulada **A Morte da escola: A construção de uma vida sem escola**, teve como intento construir reflexões e referências que alimentam e fundamentam uma educação sem escola, através de dois conceitos principais: o abolicionismo escolar e a desescolarização. O estudo realizado

concluiu por meio do levantamento bibliográfico e dos argumentos explicitados que a escola é uma instituição de controle, submissão e aprisionamento dos indivíduos sociais, e o faz através dos questionamentos da existência da mesma como uma necessidade natural. A reflexão encontrada na pesquisa de Monteiro (2014), amalgama-se com os alicerces preconizados no subcapítulo em que questiono se a escola acabou ou é preciso reinventar a roda.

Mediante descrição assim, contextualiza-se a relevância do presente estudo analisando a tessitura na qual assenta-se a escola *(sub)versiva* na contemporaneidade e a quais as representações sociais que os alunos que lá estão fazem desta.

5.3 - PRIMEIROS PASSOS - *LÓCUS* DE PESQUISA

A escola para continuar existindo, precisa modificar alguns alicerces que estão arraigados e que já não dialogam com a realidade presente. Precisar inovar e renovar com vistas a manter não apenas sua existência, mas também sua funcionalidade real. Tomando esse pensamento como referência, o *lócus* escolhido para essa pesquisa concentra-se no ambiente escolar, alvo de tantos olhares, críticas, mas também de tanto amor e desejo de mudança.

Longe de romantizar esse processo, a perspectiva do amor traz uma mensagem de esperança de que dias melhores podem se fazer presentes, especialmente num tempo de tanto esfacelamento social, político, econômico, intelectual e moral. Nesse contexto, Larossa (2013) contextualiza a educação escolar como um lugar de recomeço e justamente por isso, de cuidado, de investimento. Ele define que “A educação tem a ver com amor e responsabilidade. É o ponto em que decidimos se amamos o mundo o bastante para assumir a responsabilidade por ele e o renovamos com a chegada dos mais novos”. (LAROSSA, 2013, p. 1).

A perspectiva desse autor, motiva um debruçar *(sub)versivo* sobre a realidade escolar, bem como ressalta o empoderamento desta como uma unidade singular. Ainda que inserida numa mesma categoria, cada escola é uma e tem uma realidade que a abarca.

Diante disso, a presente pesquisa encontra *lócus* no Colégio Estadual Carlos Mariguella, sito no Conjunto Habitacional Stiep, Quadra 01, s/n (Stiep), Salvador - Bahia, CEP: 41.775-010. A Diretora Geral desse colégio chama-se Prof.^a Aldair

Dantas de Almeida e os seguintes professores estão na vice direção: Prof. Jorge Luiz Oliveira Costa e Prof.^a Jaqueline Pinto Santo Borroni.

De acordo com o Projeto Político Pedagógico da instituição, esta unidade escolar surgiu da necessidade da comunidade, reivindicada através dos moradores do Sindicato dos Trabalhadores da Indústria de Extração de Petróleo - Stiep, na gestão do excelentíssimo Governador Dr. Luís Viana Filho e concluída na gestão de Excelentíssimo Dr. Antônio Carlos Magalhães, sendo inaugurada em julho de 1971 como Colégio Estadual Presidente Emílio Garrastazu Médici, funcionando com as séries iniciais do Ensino Fundamental.

Anos depois, implantou-se a extensão das séries, com a extinção gradual de 1^a a 4^a séries. Em 1997 foi implantado o Ensino Médio Regular e em 2007, o colégio iniciou a oferta de curso Técnico Profissional (Técnico em Informática). Em 2014, a oferta do curso profissionalizante migrou para a opção de Técnico em Administração.

Após longos anos de debate, envolvendo toda a comunidade escolar insatisfeita com o nome em homenagem a um representante do regime militar - Presidente Emílio Garrastazu Médici, foi proposta uma mudança no nome do colégio. Esse processo de votação, foi conduzido pelo colegiado escolar (formado pelos funcionários, professores, pais de alunos e comunidade). Os candidatos envolvidos eram baianos e representavam o combate ao regime de ditadura militar, além de descender da classe operária e serem líderes populares. Eram eles: o guerrilheiro Carlos Mariguella, morto sob o governo de Médici, e o geógrafo Milton Santos.

Após processo de votação e escolha do nome de Carlos Mariguella, fundador da maior organização guerrilheira de combate à ditadura - Ação Libertadora Nacional - ALN, em 14 de fevereiro de 2014 sob a Portaria 865/2014 D.O., a unidade escolar é renomeada como Colégio Estadual do Stiep Carlos Marighella. Conforme discorrido acima, a proposição de um novo antropônimo objetivou a mudança de uma carga histórica vinculada à ditadura, contemplando valores democráticos.

O cenário exposto acima se coaduna de forma imensurável com a escolha dessa escola como *lócus*, uma vez que a temática principal dessa pesquisa se lastreia pela égide da subversão e o ato de mudança de nome da escola inscreve-se como deveras subversivo, bem como explicita uma comunidade escolar atuante, que compreende sua inserção na sociedade, e, por conseguinte, seu papel cívico na promoção dos princípios de liberdade, responsabilidade e ética.

Atualmente, o Colégio oferta educação regular nos três turnos. Nos diurnos com a Educação Básica - Ensino Fundamental II (7º a 9º), Ensino Médio Regular, Ensino Médio Integrado à Educação Profissional (Curso Técnico em Administração) e Proeja Fundamental. À noite, com a oferta de Educação de Jovens e Adultos (Eixo VI), atendendo jovens e adultos oriundos da própria comunidade e de bairros adjacentes.

Em sua estrutura física, o colégio possui três andares, laboratórios de Ciências, informática, biblioteca, depósito para merenda, sala para direção e vice direção com banheiro, secretaria, sala de reunião e vídeo conferência, sala dos professores com banheiro, cozinha, área de recreação, quadra de esportes e cantina escolar. Ao todo são 12 salas de aulas e 08 banheiros (masculinos e femininos), distribuídas igualmente nos dois andares superiores (1º e 2º).

O Colégio está localizado em área urbana, bastante extensa, com cerca de aproximadamente 30 (trinta) mil habitantes, que tende a crescer com a modernização e verticalização das áreas próximas, cuja atividade econômica local e adjacente é bastante diversificada, visto que o bairro se tornou o “novo centro comercial da cidade” reunindo uma variedade de edifícios empresariais, unidades universitárias de graduação e pós-graduação, hotel, bancos, farmácias, academias, além de uma grande multiplicidade de pequenos empreendimentos comerciais tais como: padarias, bares e mercados.

Devido à localização geográfica, próximo à área turística da orla marítima (praia de Jardim de *Alah*) e do Shopping Salvador, dispõe de razoáveis serviços de transportes coletivos e linhas de táxi. Não há grandes problemas no atendimento de água, servido pela Embasa e de luz pela Coelba. No que se refere aos recursos socioculturais, a escola dispõe de: Associação dos Moradores do Conjunto Habitacional *Stiep*, Polícia Comunitária, Quadra Esportiva e a Igreja Católica Nossa Senhora da Boa Esperança.

5.4 - ONDE ESTARÁ O MEU OLHAR E A MINHA ESCUTA? OS SUJEITOS

Essa pesquisa está voltada para a assimilação da escola na perspectiva do aluno. Que representações esse aluno tem acerca dessa escola (*sub*)versiva na contemporaneidade? Ele se percebe como protagonista nesse espaço ou como alguém que está na plateia e assiste aos acontecimentos? É sabido que a escola

precisa mudar e os tempos hodiernos têm conclamado de forma veemente por isso, especialmente num cenário pandêmico. Contudo, observa-se ainda uma grande estagnação na escola.

O pedagogo Lino de Macedo (2000) professor titular de Psicologia do Desenvolvimento da USP e membro da Academia Paulista de Psicologia, evidencia a situação da escola ao dizer que o desencontro acontece entre as instituições de ensino e o aluno no ambiente escolar. “A escola está voltada para o próprio umbigo, não olha para o aluno real, que está na sala de aula, e não tenta compreendê-lo”, assevera ele (MACEDO, 2000, p. 1).

Lastreado por essa perspectiva, Charlot (2006, p. 18), defende que “Há duas línguas diferentes sendo faladas na escola: a dos professores e a dos alunos”. Com essa assertiva, o professor evidencia o conflito existente no ambiente escolar e que já existe há bastante tempo, onde o professor tenta ensinar, mas na maioria das vezes, não consegue alcançar o aluno que ali está, mas não está na sua totalidade, e sim, muitas vezes, o corpo físico apenas.

Ele defende que entre professores e alunos há um descompasso traduzido em diferentes lógicas no ensinar e no aprender. Assim traduz:

Ouço muito das crianças: “Fui a todas as aulas, estudei em casa e não concordo com as notas que recebi”. O professor retruca, afirmando que o estudante é preguiçoso e não entendeu a matéria. Esse descompasso revela o grande abismo que existe entre as pessoas e interfere no processo de aprendizagem. (CHARLOT, 2006, p. 2).

Diante dessa assertiva e de tudo que ela indubitavelmente engloba, é imprescindível voltar para um movimento de escuta e posterior apreensão da realidade na percepção destes alunos, que muitas vezes são relegados a esse lugar de passividade e aceitação, sendo privados, por conseguinte, do pensar crítico e da própria atuação ativa.

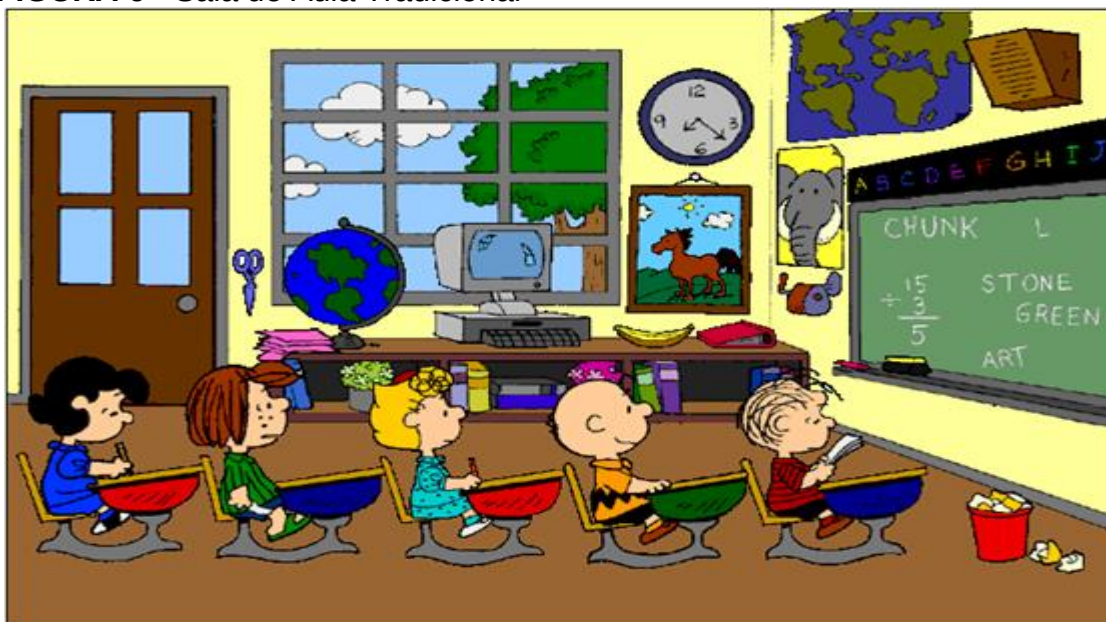
Acerca disso, Freire, (1980, p.42), destaca a importância do diálogo declarando que:

O diálogo é o encontro entre os homens, mediatizados pelo mundo, para designá-lo. Se ao dizer suas palavras, ao chamar ao mundo, os homens o transformam, o diálogo impõe-se como o caminho pelo qual os homens encontram seu significado enquanto homens; o diálogo é, pois, uma necessidade existencial.

Nesse contexto, ressalva-se a importância do diálogo como caminho para que os homens se encontrem, e, nesse encontro, transformem o mundo onde estão, da mesma forma em que constroem sua identidade concomitantemente. Contudo, para que essas ações se presentifiquem, há que se ressaltar a importância da escuta como etapa imprescindível para um diálogo verdadeiro.

Essa realidade em sala de aula, evidencia que os questionamentos durante a aula, assim como a pesquisa, se constituem em instrumentos que promovem um olhar diferenciado, conduzindo os envolvidos a “abrir os olhos” e verem outros horizontes que se descortinam.

FIGURA 6 - Sala de Aula Tradicional



Fonte: Site Estadão, 2019.

A **FIGURA 6** - Sala de Aula Tradicional, ilustra também a escolha do público alvo, traduzida na relação do jovem com o espaço escolar que, por incontáveis motivos além do professor, acaba se configurando de forma esvaziada e sem sentido. Eles não têm interesse em ir à escola inúmeras vezes por não identificar significado no ato educativo.

Tavares (2019, p.1) em entrevista à Folha de São Paulo diz que:

Todo mundo só vê o que o aluno não tem, não faz, não dá conta e o que ele consegue fazer é pouco valorizado. Sempre foi e está cada vez mais difícil ser adolescente. Dele são exigidas coisas de adulto, para as quais ele não tem interesse nem repertório - ele está preocupado com sua inclusão em grupos, sua iniciação sexual, seus sonhos. Então, os adolescentes têm

muitas decepções com essa escola que não olha para ele, que não é feita para ele, não é pensada com ele.

O aluno é real e está no mundo. Um mundo que é vivo, dinâmico e rico em possibilidades. Contudo, ao entrar na escola e sentar em sua carteira, todas as possibilidades são resumidas à exposição no quadro, bem como aos demais comportamentos esperados deles. E isso é muito triste!

Ao fomentar um espaço que dê voz e vez a estes alunos, a presente pesquisa intenta apreender as representações que estes trazem e articular, de que forma estas (*sub*)*vertem* ou não a presente escola. Por isso, me identifico com Luckesi *et al* (2010, p. 58) quando defende a pesquisa como uma produção de:

Conhecimento a partir de uma realidade vivida e não de critérios estereotipados e pré-definidos por situações culturais distantes e alheias às que temos aqui e agora. Nesse contexto a validade de qualquer conhecimento será mensurada na proporção em que este possa, ou não, fazer entender e mais profundamente a realidade concreta.

Serão analisados 04 sujeitos de ambos os sexos com faixa etária entre 16 e 17 anos, estudantes do 2º ano do Ensino Médio. Conforme Jean Piaget (1980), estudioso do desenvolvimento humano, é justamente nesta idade que eles já alcançaram a autonomia e são capazes de perceber a realidade na qual estão inseridos, de forma crítica e ativa. Acerca da amostragem, Minayo (2000, p. 43) afirma que “A amostragem boa é aquela que possibilita abranger a totalidade do problema investigado em suas múltiplas dimensões”.

O Colégio Estadual Carlos Marighella fica num bairro de Salvador, considerado de classe média. Apesar disso, de acordo com as representantes da escola, há uma diversidade no nível socioeconômico dos alunos. A amostragem dessa pesquisa enseja um recorte de alunos da classe média baixa, de etnia parda ou negra, pois é sabido que há um abismo histórico e descomunal entre esses sujeitos e, o quanto isso reverbera em suas vidas. Paulo Freire (1982, p. 23) ratifica esse pensamento quando diz que:

Uma das questões fundamentais no ato de educar é a - clareza em torno de e a favor de quem e do quê, portanto contra quem e contra o quê, fazemos a educação e de a favor de quem e do quê, portanto contra quem e contra o quê, desenvolvemos a atividade política.

Os alunos que irão compor o grupo pesquisado serão selecionados mediante estes critérios, mas também, pela ordem do desejo, uma vez que por terem mais

idade, são capazes de exercitar sua capacidade de escolha bem como, de justificar criticamente a mesma. E isto demonstra mais responsabilidade, consciência, e sobriedade em relação à realidade na qual estão imersos. Fatores esses tão escassos na sociedade soteropolitana.

À luz do contexto pandêmico, o convite aos participantes da pesquisa foi feito com intermédio da coordenação e direção do colégio, haja vista a conduta ética com os dados cadastrais das famílias. Os responsáveis tiveram acesso prévio à todas as informações da pesquisa, compiladas em um projeto que foi entregue à escola. O projeto continha: os objetivos, justificativas e procedimentos a serem desenvolvidos durante a pesquisa, explicitados de forma detalhada. Além disso, continha os termos de consentimento e assentimento anexados. Foi feito contato telefônico com os responsáveis para possível esclarecimento de dúvidas, bem como, confirmação de consentimento. Após essa etapa de anuência dos responsáveis, realizei contato telefônico com os sujeitos da pesquisa, dialogando acerca do projeto e do termo de assentimento. Após aceite e composição do grupo de 04 sujeitos dentro das características previamente elencadas, foi solicitado que comparecessem presencialmente no Colégio para assinatura dos Termos de Consentimento e Assentimento.

Vale ressaltar que, na primeira composição dos 4 participantes, dois manifestaram desejo de desistir após o primeiro aceite. Uma desistência se deu de forma implícita por meio de condutas evasivas e outra de maneira direta, evidenciando que não tinha mais interesse em participar da pesquisa. Diante dessa situação, novos sujeitos foram convidados para a pesquisa e submetidos aos procedimentos descritos acima. Estes, permaneceram até o final da pesquisa.

No primeiro contato com os sujeitos da pesquisa, as premissas principais do termo de assentimento voltadas para privacidade dos dados, gravação e transcrição, liberdade para desistência e esclarecimentos foram novamente dialogadas, com vistas a cessar quaisquer dúvidas.

No que se refere à gravação dos dados e posterior arquivamento, essa pesquisa seguiu as prerrogativas orientadas no Ofício Circular nº 2/2021/CONEP/SECNS/MS, p. 4, que pede que as gravações sejam arquivadas em dispositivo eletrônico local, e extintas de qualquer nuvem, assim como da plataforma onde fora realizada a coleta de dados.

5.5 - COM QUAIS LENTES TE OLHO? OS DISPOSITIVOS

Todas as etapas que compõe um estudo são relevantes e o planejamento prévio é algo de incomensurável relevância. Porém, o momento da colheita de dados, não prescinde apenas de um debruçar na decisão de quais instrumentos usar, mas carece da estratégica articulação destes com as temáticas discutidas no trabalho. Acerca disso, Barreto (2019, p.89) destaca:

O objetivo da pesquisa e sua natureza qualitativa, a colheita de dados, é uma fase de extrema relevância, porque se constitui na aquisição de informações que servirão de base para a realização da pesquisa, portanto essa fase deve alinhar a fundamentação teórica, os métodos usados e o contexto dos sujeitos que participaram da investigação que, em conjunto se constituiu no preparo para o campo empírico.

E, no tocante a essa etapa elementar para a metodologia de um trabalho, que é a coleta de dados, a assertiva de Barreto (2019) encontra eco na afirmativa dos autores Aragão e Neta (2017) quando inferem que: “a coleta de dados é a busca por informações para a elucidação do fenômeno ou fato que o pesquisador quer desvendar”. (ARAGÃO e NETA, 2017, p. 73). E é por este motivo que o planejamento e estudo se fazem imprescindíveis. Elucidar ou lançar-se neste ato, ancora-se nas premissas ora ressaltadas, uma vez que se trata de analisar sujeitos que por sua natureza são dinâmicos e multifacetados, e, além disso, inscrevem-se em contextos completamente diferentes.

À luz dessa inferência, situa-se a TRS, descrita por Denise Jodelet (2001) como estudo dos processos pelos quais os sujeitos constroem e interpretam o seu mundo e a sua vida, permitindo a integração das dimensões sociais e culturais com a história dos mesmos e à sua volta.

Ancorada nessa fala, ficam reiteradas, a opção pela abordagem processual das representações sociais, assim também como, a escolha dos seguintes dispositivos para a colheita de dados: a entrevista semiestruturada, o desenho e o grupo focal.

A primeira esquematização dos dispositivos desta pesquisa, era composta por observação participante, entrevistas e grupo focal, contudo, o estado de pandemia e as orientações restritivas, concorreram para que houvesse uma readequação tanto dos dispositivos, quanto da forma que estes seriam aplicados. À luz dos objetivos da pesquisa, optei por permanecer com as entrevistas e o grupo focal, e fazer a substituição da observação participante, pelo desenho.

No que tange à forma de aplicar esses dispositivos, optei por fazê-lo na ambiência virtual (por meio da Plataforma digital do *Teamlink*), em consonância com as prerrogativas éticas descritas no Ofício Circular Nº 2/2021/CONEP/SECNS/MS. Todos os termos necessários foram apresentados previamente à direção e coordenação do colégio, aos pais, e somente após assinaturas foi dado prosseguimento à pesquisa.

O contexto escolar, justamente por ser carregado de singularidades, de não ditos e muitos ditos, é um ambiente fecundo para a apreensão das representações. Mororó, Couto e Assis (2017, p. 3) referendam essa afirmativa, quando dizem que “As entrevistas e os grupos focais permitem que os participantes se expressem e verbalizem seus pensamentos e sentimentos sobre os temas propostos”. E complementam que:

Outros instrumentos de coleta e de análise de dados têm sido utilizados por diversos pesquisadores. As várias técnicas de entrevistas - não estruturadas, semiestruturadas e estruturadas, assim como os grupos focais, têm se mostrado instrumentos úteis e adequados para investigação das representações sociais em diferentes contextos.

Moscovici (2012) também valida demarcando “serem estas, uma modalidade de conhecimento particular que tem a função de elaborar comportamentos e a comunicação entre os indivíduos” (MOSCOVICI, 2012, p. 27).

Acerca da entrevista, a proposta é que ela seja feita de forma semiestruturada focalizada no problema ou tema principal. Isso, visando sem sombra de dúvidas, promover um ambiente organizado que não se estruture em detrimento da espontaneidade. Os autores Aragão e Neta (2017) vão referendar que, é de responsabilidade do(a) pesquisador(a) organizar um conjunto de questões ou roteiro acerca da temática previamente estudada, deixando possibilidade e mesmo motivando o entrevistado a discorrer sobre subtemas que forem surgindo.

A entrevista é um dispositivo extremamente rico e multifacetado. Por meio dela entrevistador e entrevistado se ocultam e se revelam e essa dinamicidade é que colore todo o processo. Ornellas (2011) em seu livro (*Entre*)*vista: a escuta revela* ratifica essa inferência, aludindo que a entrevista semiestruturada é um modo singular (...) em que se observam, perguntas específicas e não específicas com relação ao objeto estudado pelo pesquisador.

Szymanzky (2010, p. 12) ressalta esse procedimento evidenciando os papéis que ambos desempenham, bem como as suas particularidades:

Quem entrevista tem informações e procura outras, assim como aquele que é entrevistado também processa um conjunto de conhecimentos e pré-conceitos sobre o entrevistador, organizando suas respostas para aquela situação. A intencionalidade do pesquisador vai além da mera busca de informações; pretende criar uma situação de confiabilidade para que o entrevistado se abra. Deseja instaurar credibilidade e quer que o interlocutor colabore, trazendo dados relevantes para seu trabalho. A concordância do entrevistado em colaborar na pesquisa já denota sua intencionalidade - pelo menos a de ser ouvido e considerado verdadeiro no que diz -, o que caracteriza o caráter ativo da sua participação, levando-se em conta que também ele desenvolve atitudes de modo a influenciar o entrevistador.

A escola é um lugar de relações. Ancorando-se nessa dedução, pode-se fazer uma analogia da escola com uma peça teatral protagonizada como um monólogo ou diálogo, assinalada pelo Editorial QueConceito¹⁷ como “narração expressa ou um diálogo, podendo também ser monólogo”. Assim é o espaço escolar: exige por natureza pessoas, é dinâmico e prescinde de uma interlocução. Nessa esteira, o desenho foi escolhido como um dos dispositivos metodológicos por se configurar como um instrumento espontâneo e ao mesmo tempo lúdico e genuinamente expressivo. Além disso, ele está imbricado de sentidos e emoções, conforme postulam Weschsler e Schelini (2002, p. 3) quando dizem que ele carrega em si pensamentos e sentimentos. Silva (2020, p. 117), corrobora essa assertiva quando infere que:

O desenho é um diagnóstico que vem sendo trabalhado, e tem se mostrado, em algumas pesquisas como um dispositivo de grande valia, junto a outros, para coleta de dados, contribuindo, portanto, como uma forma complementar aos demais dispositivos.

Trata-se de um instrumento expressivo e não objetivo que torna capaz o sujeito de expressar aspectos da sua subjetividade. Neste sentido, o desenho pode ser visto como uma interpretação da realidade do sujeito, em que se faz revelados aspectos não verbalizados ou inconscientes.

O viés de permitir uma interpretação da realidade do sujeito, por meio de aspectos nem sempre verbalizados, complementa as colheitas de dados que os demais dispositivos permitiram. Dessa forma, o desenho foi escolhido por ser esse dispositivo de incomensurável importância e será analisado de forma descritiva alicerçado ao título e à história que o sujeito escreveu acerca do mesmo.

¹⁷ Editorial Queconceito – Disponível em: <https://queconceito.com.br/escola>.

Quando abordamos as subjetividades, precisamos vislumbrar e aceitar que nem tudo é manifesto pelo sujeito, em especial quando se fala em desenho, em transpor para o papel. Existem as faltas, as lacunas, os furos¹⁸, e esses também trazem em si significados. Acerca dos ditos não ditos ocultos ou escamoteados, Silva, (2020, p. 117) afirma:

Contudo, não se pode descartar a possibilidade que o desenho elaborado pelo sujeito não contemple uma abrangência de elementos a serem manifestados. Estamos a tratar com as subjetividades destes sujeitos. Com isso, algum tipo de influência emocional naquele momento de execução de um desenho, pode ocasionar o encobrimento de algo que poderia se manifestar do sujeito. Alguns elementos podem tornar-se extremantes visíveis, claros e objetivos aos olhos do pesquisador, porém não esqueçamos que o latente também se insinua.

É importante considerar esse viés do que fica oculto e compreender que a falta sempre fará parte do ser humano. Esse espaço da falta, do que não foi dito, faz parte do processo, conforme já foi afirmado e não prescinde de uma dedução, de ser preenchido com palavras. Fazê-lo, poderia acabar por pressupor algo que não foi dito, nem sequer imaginado pelo sujeito. Isso requer da pesquisadora, um compromisso ético e sobretudo técnico para garantir que não ocorra.

Para apreensão dessa dinamicidade escolar, elege-se também como dispositivo de pesquisa, o grupo focal. Este se constitui numa forma de entrevista grupal extremamente rica e espontânea. Por meio desta técnica, há o fomento de interações acerca de um determinado tema, bem como de debates sobre este.

Pensar a técnica do grupo focal na ambiência escolar encontra ressonância, pelo caráter da escola de ser, um ambiente, antes de mais nada, relacional. Mas para, além disso, a faixa etária selecionada para esse estudo, privilegia, de acordo com os teóricos do desenvolvimento humano, o estar em grupo, o que facilita de certa forma as interações além de enriquecê-las, revelando, por conseguinte, as representações que estes têm acerca da temática tratada. Essa premissa é asseverada por Backes e Colomé *et al* (2011, p. 438), quando dizem que:

Os encontros grupais possibilitam aos participantes explorarem seus pontos de vista, a partir de reflexões sobre um determinado fenômeno social, em seu

18 O furo se apresenta como algo enigmático relacionado ao sentido, enquanto o efeito de sentido está ligado à palavra, permanecendo na fronteira entre o imaginário e o simbólico, o furo de uma ordem diferente ao sentido, é o vazio no sentido e vem situar-se entre o simbólico e o real. (PORTILLO, 2017, p. 1).

próprio vocabulário, gerando suas próprias perguntas e buscando respostas pertinentes à questão sob investigação.

Estes autores ainda inferem que, ressaltando o caráter reflexivo promovido por estas interações e demarcando que são reveladas dimensões de entendimento que “permanecem inexploradas pelas técnicas convencionais de coleta de dados” (BACKES; COLOMÉ et al, 2011, p. 438). Em tempo, Mororó, Couto e Assis (2017, p. 1500) afiançam que:

As diferentes formas de análise dos resultados obtidos com essas técnicas permitem aos pesquisadores apreender formas de pensamentos, explicações e justificativas de comportamentos, as fontes das representações, e saber se está ocorrendo mudanças nas representações em função do contato com outros grupos e com a divulgação de conhecimento.

Assim sendo, infere-se que o dispositivo de grupo focal promoverá grande contribuição, na apreensão das representações sociais dos alunos acerca da escola (sub)versiva na contemporaneidade.

5.6 – O AVESSO DOS PONTEIROS - ANÁLISE DOS DADOS

*“Eu não espero pelo dia
em que todos
os homens concordem.
Apenas sei de diversas
harmonias bonitas
possíveis sem juízo final”.*

(VELOSO, Caetano, *Fora da nova ordem mundial*, 1991)

A expressão ‘avesso dos ponteiros’ é uma metáfora que intenta expressar a inversão. Neste caso, a inversão das perspectivas que normalmente são consideradas quando se fala da ambiência escolar. É comum observarmos um debruçar de considerações e avaliações sob o prisma de renomados estudiosos, coordenadores ou ainda professores. Todavia, escutas considerando a perspectiva dos alunos, não são costumeiras na nossa realidade. Por isso, a escolha dessa metáfora para ilustrar o presente título.

Nessa esteira, o excerto da música de Caetano Veloso corrobora de forma pertinente com este capítulo, fazendo eco desta etapa tão importante da pesquisa: a análise dos dados. Por isso, enquanto pesquisadora, não espero pelo dia em que

todos os homens - nesse caso, os meus leitores - concordem. Justamente porque visualizo as diversas harmonias bonitas possíveis sem um juízo final, ou seja, em permanente construção. E, pensar a escola e falar acerca dela é essa permanente construção.

É sabido que, o momento do campo proporciona uma riqueza de imensurável relevância na pesquisa, promovendo respostas às perguntas predefinidas, mas também, criando no processo, novas indagações e reflexões. À luz dessa premissa, reitero que a minha pesquisa, ancorou-se na tríade dos dispositivos: entrevistas semiestruturadas, desenho e grupo focal. O dispositivo dos desenhos foi aplicado no mesmo encontro das entrevistas semiestruturadas.

De posse dos dados colhidos, busquei realizar a degravação dos discursos em paralelo às anotações realizadas durante as colheitas de dados para construir as unidades de análise lastreada pelas recorrências contidas nas falas e, nos traços gráficos explicitados nos desenhos.

A pandemia da Covid-19 fez com que fosse necessária uma torção nos dispositivos previamente elencados para a pesquisa, bem como da maneira que os mesmos seriam desenvolvidos. Sendo assim, os dispositivos foram aplicados na ambiência virtual, com agendamento prévio e respeitando a disponibilidade de cada sujeito, para que os mesmos estivessem à vontade.

No que tange às questões éticas, devido à idade dos sujeitos da pesquisa, foi utilizado o TALE - Termo de Assentimento Livre e Esclarecido, enquanto que, para seus responsáveis, o TCLE - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Solicitei previamente dos sujeitos 01 hora de privacidade para os encontros e ressalvei as precauções éticas pertinentes, a saber: o sigilo da identidade desses partícipes, a gravação e posterior degravação, o espaço de dialogicidade para possíveis dúvidas, a liberdade para uma possível desistência a qualquer momento e o espaço para discorrerem sobre as temáticas propostas, sem a preocupação de suas falas sofrerem juízo de valor.

Observei que, realizar a demarcação de que poderiam discorrer à vontade, promoveu um ambiente de naturalidade para que os discursos acerca da escola pudessem emergir. Essa assertiva concerne ao grande estigma presentificado na escola tradicional que opera com o binômio certo e errado, aluno bom e ruim, “certinho” e rebelde, dentre outros. No decorrer dos diálogos, pude observar as posturas corporais de leveza, olhares mais expressivos e menos tensos, mãos

estendidas ao longo do corpo, o que evidenciava disposição, espontaneidade e convicção de suas explicações.

A afirmativa acima preconizada indica que o processo de colheita de dados, deve ser entremeado por um clima em que o desejo e a confiança se presentifiquem, mesmo que seja desenvolvido numa ambiência virtual ou que desvele impasses oriundos ao objeto de pesquisa ali dialogado.

O clima que permeou a presente pesquisa coadunou com essa assertiva, estendendo-a a todos os dispositivos aplicados, o que promoveu uma abertura maior dos participantes, principalmente por se tratar de um público adolescente que já se percebe em certa medida e, interage com o mundo à sua volta de forma irreverente e sem censura, porém, concomitantemente crítica.

A Teoria do Desenvolvimento Psicossocial de Eric Ericsson, referenda essa formação, quando diz que o adolescente se encontra num estágio em que adquire uma identidade psicossocial, promovendo uma compreensão do seu papel no mundo. Considerando essa especificidade do desenvolvimento, é requerida uma linguagem e ambientes atraentes e dinâmicos com vistas a que contribuam e, se engajem com a proposta.

As representações sociais desses sujeitos da pesquisa acerca da escola, demonstrou que eles se implicam, sentindo e reflexionando sua importância, bem como sua inserção na conjuntura social, política e econômica. Esse fato comprova que a escola sozinha, não tem como se modificar, pois, está imbrincada nesses diferentes contextos. Dantas (2020) corrobora isso dizendo que as representações sociais se apresentam como “construções mentais elaboradas coletivamente pelos sujeitos a partir de suas vivências cotidianas, que atribuem significações particulares aos objetos sociais” (DANTAS, 2020, p. 70).

Os momentos de aplicação dos dispositivos no campo, foram singulares e desvelaram uma preocupação desses participantes com uma sub versão (pequena versão) de escola. Uma escola diferente, que ensine não apenas conteúdos, mas também a ressignificação dos discursos; que ensine para a vida, ensine a conviver de forma harmoniosa e interativa, Um professor que mais que transmitir conhecimentos, analise seus discursos intra e interpessoais, observando o que ensina e a forma como ensina, que seja uma referência, percebendo e motivando seus alunos a serem protagonistas de sua aprendizagem e alunos que estejam de fato, implicados,

compreendendo que a aprendizagem é algo singular e, portanto, requer uma movimentação intensa e constante da sua parte.

Durante a pesquisa de campo, pude constatar que os participantes não apenas anuíram em contribuir, mas, firmaram compromisso em participar das etapas, ressaltando inclusive, *“Como é importante ter alguém que se preocupe em ouvir os alunos”!* (**Sujeito D**), ou ainda *“Expor opiniões em todas as etapas de uma pesquisa de campo e, em plena pandemia, foi algo muito marcante”!* (**Sujeito C**). Segundo eles, de forma unânime, *“quem faz a escola são os alunos”!*

Destaco ainda a fala do **Sujeito A**, quando diz que:

Uma pesquisa como essa, é uma possibilidade incrível, sólida, que traz representatividade, pois veio uma pessoa que quis ouvir os alunos e isso proporciona um ser ouvido e dá ao professor, a oportunidade de aprender também com o aluno. Isso é impactante! (Sujeito A)

As falas supracitadas evidenciam marcas que me permitem afirmar a implicação sociopolítica desses sujeitos; traduzida por uma possível maturidade e comprometimento, que se expressa justamente na possibilidade de discutir e dialogar acerca da realidade de forma crítica e pontual.

5.6.1 - ENTREVISTAS SEMIESTRUTURADAS

A opção pelas entrevistas semiestruturadas deu-se pela minha compreensão destas como um processo de interação que prescinde de cooperação e envolvimento e, sobretudo que tem nas palavras o meio de troca. Acerca disso, Bauer e Gaskell (2008, p. 73), declaram que:

Toda pesquisa com entrevistas é um processo social, uma interação ou um empreendimento cooperativo, em que as palavras são o meio principal de troca. Não é apenas um processo de mão única passando de um (o entrevistado) para outro (o entrevistador). Ao contrário, ela é uma interação, uma troca de ideias e significados, em que várias realidades e percepções são exploradas e desenvolvidas. Com respeito a isso, tanto o entrevistado(s) como o entrevistador estão, de maneiras diferentes, envolvidos na produção de conhecimento.

A afirmativa predita por esses autores valida a acuidade desse dispositivo. Compreendê-las como um processo interativo coaduna com a TRS e a autora Ornellas (2011) quando discorre que, a *“entre-vista”* nos possibilita experienciar um espaço de troca de sentido entre entrevistador e entrevistado, onde ambos os

sujeitos são portadores de uma fala e de uma escuta.

Balizada nessas formações discursivas, ressalvo que, não há como o pesquisador ser neutro no processo de pesquisa. É justamente a sua imersão nesse procedimento que proporciona o caráter dinâmico, dialógico e interativo, culminando numa troca rica e saudável, que delineia possíveis respostas para os objetivos previamente elencados.

Cada entrevista semiestruturada seguiu as premissas citadas no início desse capítulo e se constituiu num momento fecundo, onde os sujeitos demonstraram comprometimento e aderência à proposta ora apresentada. Cada sujeito foi entrevistado individualmente por 1 hora. Ao final das questões da entrevista semiestruturada, foi aplicado o dispositivo do desenho.

Destarte, mediante a colheita de informações aqui explicitada, procedeu-se a análise de discurso, a partir da escuta das falas, gestos e aspectos contidos no traço dos desenhos com vistas a apreender as unidades de análise à luz do objeto, objetivos e problema de pesquisa, conforme explicitado por Barreto (2019, p. 88), quando diz:

As unidades de análise expressam o modo como o sujeito estrutura e comunica suas representações sociais constituindo-se, portanto, nas objetivações ao passo que a construção das escutas analíticas, revelou a ancoragem que dá o suporte às representações sociais [...].

Elencar as unidades de análise se configura numa importante etapa da pesquisa, vez que possibilita desvelar as objetivações e ancoragens que se estabelecem nas representações desses sujeitos acerca da escola *(sub)versiva* na contemporaneidade.

Com relação às entrevistas semiestruturadas, construí duas unidades de análise, a saber:

A - Função da escola

B - Escola em tempos de pandemia

A - Função da escola

As vicissitudes advindas da tecnologia, pandemia e questões sociais, políticas e econômicas, colocam a escola em xeque. É preciso olhar para ela, mas não apenas

olhar e sim, perceber suas entrelinhas e singularidades intra e extra muros. Pensar acerca da escola no século XXI, compreendendo sua função e importância à luz dos sujeitos da pesquisa foi o intento das questões iniciais da entrevista semiestruturada.

Os sujeitos compreendem a escola sobretudo, como um lugar de aprender, um local onde deve circular o conhecimento. A esse conhecimento eles acrescem a importância da troca, o que permite perceber um viés de dinamicidade e colaboração além de, uma concepção crítica e reflexiva com vistas à construção de uma escola referenciada, psicossocialmente.

Apresento agora um recorte das falas dos sujeitos em relação à unidade de análise “Função da Escola”:

A educação da escola não é a mesma que a doméstica, pois cabe à escola ampliar os conhecimentos disponíveis, criando formas para que o aluno possa adquiri-los e também direcionar estes conhecimentos. A função da escola é ajudar a ter um conhecimento melhor e saber lidar com as pessoas (Sujeito A).

Quem faz a escola é o aluno. A escola é essencial para a formação da criança e do adolescente, pois após a família, dá as primeiras coordenadas para a vida. A educação doméstica é também importante, mas a do colégio, deve ser mais voltada para o conhecimento, pois este, jamais será tirado se você se dedicar (Sujeito B).

A escola para mim é um local de aprendizado [...]. Ela deve compartilhar conhecimentos durante a aula e o aluno deve contribuir com o que sabe (Sujeito C).

O **Sujeito A** inicia a sua fala, procedendo com uma importante demarcação que se expressa em educação escolar e doméstica. Assegura que o papel da escola é ampliar e direcionar os conhecimentos disponíveis, tornando-os acessíveis e também, ensinar às pessoas a lidarem umas com as outras.

Pareceria redundante discorrer na contemporaneidade sobre as responsabilidades domésticas e escolares. Contudo e apesar disso, observam-se ainda demandas desta natureza e de outras instâncias, sendo terceirizadas à escola, o que, por conseguinte, sobrecarrega essa instituição, comprometendo os seus resultados.

A percepção de escola como lugar de conhecimento é algo que sinaliza de forma contundente, as falas dos sujeitos desta pesquisa. No caso específico do **Sujeito A**, há um destaque para o aspecto de que “a escola é um lugar para se ter um conhecimento melhor”, ou seja, a escola é o lugar que promove esse conhecimento e, concomitantemente o direciona. Essas falas remetem para uma concepção de

educação em permanente construção e que, prescinde da implicação do aluno no que tange a ser partícipe desse processo.

O aspecto mencionado pelo sujeito de *“lidar com as pessoas”*, remete a escola como local de convivência e interação; não apenas um local para aprender, para realizar avaliações e alcançar resultados. Um espaço de troca, de diálogos, de crescimento, de construir relacionamentos.

A evidência preconizada pelo sujeito de que, a educação doméstica forma para a escola não coaduna muitas vezes com o que nos externa a realidade: uma vez que percebemos cada vez mais, uma crescente necessidade desta, promover ações que deveriam ter sido desenvolvidas em casa ou em outras instituições. O professor Antônio Nóvoa, em suas palestras ao redor do mundo, defende a ideia de que “à escola o que é da escola”, ou seja, de acordo com esse autor, a escola deve ocupar-se em dar prioridade aos conhecimentos e à cultura no currículo. “Outros conteúdos devem ser de responsabilidade da sociedade” (RODRIGUES, 2010, p. 1).

Acerca do conhecimento no ambiente escolar, evoco num primeiro momento, a premissa de Charlot (2010, p. 151) ao dizer que:

O ser humano nasce incompleto, como explicam autores tão diferentes quanto Kant, Marx, Vygotsky ou Lacan. Mas ele nasce em um mundo humano, que lhe proporciona um patrimônio. Ao se apropriar desse patrimônio, pela educação, a cria do homem torna-se humana. Em outras palavras, o que caracteriza o ser humano não fica dentro de cada indivíduo.

Ou seja, o ser humano ao nascer já interage com um mundo dinâmico, que lhe proporciona um patrimônio, um arcabouço de ciências que, por conseguinte, o humaniza. E isso se dá pelo processo de educação que é, num primeiro momento, familiar e num segundo momento, escolar. Valendo salientar que, *déficits* na primeira instância (família) comprometem um melhor desenvolvimento na segunda (escola), conforme já mencionado.

Seguindo, o autor afirma que, aquilo que o ser humano conhece e usufrui, não fica armazenado dentro dele; volta para o mundo e, isso é proporcionado por meio das diversas interações que ele faz, ou seja, do seu processo de socialização.

Para Rosa (2012), na Antiguidade o povo grego foi revolucionário pelo fato de valorar o lugar do conhecimento e, mais que isso, instaurar o veículo por meio do qual esse conhecimento deveria ser transmitido: a escola e o professor (ROSA, 2012). Essa concepção, inédita na época, ainda permeia os tempos atuais e é traduzida nos

raciocínios dos sujeitos inseridos nessa pesquisa de forma unânime: para todos eles, *“a escola é lugar de conhecimento e aprendizado”*.

Santos (2019, p. 40) confirma esse conceito dizendo que:

O conhecimento é uma construção histórica, assim como outras práticas sociais. Por isso, há diversos tipos de conhecimento que integram os saberes da humanidade. Desde as primeiras formas de organização social até os dias atuais, o homem tenta compreender a si, ao outro e ao mundo. A busca pelo conhecer, por entender o que está à nossa volta, intriga os seres humanos e faz com que inúmeras pesquisas sejam produzidas. Ao pensarmos na história da humanidade, percebemos que, em todos os momentos do processo de construção do conhecimento científico, há uma relação entre as necessidades do homem e o conhecimento por ele produzido.

A autora nos mostra como o conhecimento construído historicamente, é uma inquietação humana intrigante para tentar compreender a si e aos demais, revelando que, na trama de conhecer, está imbricado o processo de também se desenvolver e socializar. Assertiva corroborada por Charlot (2010, p. 151) quando diz que “[...] a essência do ser humano é tudo o que a espécie humana criou no decorrer de sua história. Portanto, a educação é um processo de humanização, socialização e subjetivação” (CHARLOT, 2010, p. 151). Assim sendo, pode-se depreender o caráter multifacetado da educação e, suas decorrências na vida dos sujeitos.

O **Sujeito A** contempla os aspectos de socialização, quando aduz que cabe à escola, ensinar e saber lidar com as pessoas. Gadotti (2007) caracteriza a escola como um espaço de múltiplas funcionalidades. Para esse autor, lá é um ambiente não apenas para estudar, mas também um espaço de relações. Onde se encontra o outro, se conversa, confronta, debate opiniões e por isso, se faz política. Para esse autor, a escola é um lugar especial e singular (GADOTTI, 2007, p. 4).

Olhar a escola por esse ângulo permite vislumbrar, um lugar de encontro em que existe uma rotina e um ritual de procedimentos educativos que conduzem aos processos de ensino e aprendizagem, promovidos numa ambiência agradável.

Diante do acima exposto, é possível asseverar que sim, a escola deve ampliar os conhecimentos disponíveis, acomodando estratégias para que os sujeitos nela implantados adquiram e orientem-se por estes. Bem como, ter a aptidão de lidar com seus pares nas mais diferentes situações. Esse pensamento é assertivo na contemporaneidade, justamente por compreender que à escola não cabe apenas ensinar, mas aparelhar o aluno para enfrentar as vicissitudes da vida cotidiana.

O **Sujeito B** em sua alocução delineia o protagonismo do aluno, proferindo que *“quem faz a escola é o aluno”*, assim como ressalta o valor da instância familiar no preparo das primeiras bases, objetivando que a escola possa se voltar mais para o conhecimento. *“Conhecimento esse que, jamais será tirado se houver dedicação”*.

A fala acima é situada no tempo e espaço da vida do sujeito. A demarcação do papel da família - primeiro berço de formação - e da escola - lugar de conhecimento - evidenciam a diferença e ao mesmo tempo, importância distinta destas instituições. A educação doméstica é basilar para que o ser humano forme no que tange às regras, valores e princípios. Já a escola deve transitar por meio dos conhecimentos que, uma vez apreendidos, sejam ressignificados a cada tempo.

As colocações aludidas acima trazem uma imagem da escola, que muitos asseveram não mais existir: escola como caminho, estrada de indispensável relevância. Pensar nela como passagem para a vida, internalizando que muitos dos aprendizados ali adquiridos, farão parte da bagagem intergeracional do(a) aluno(a), é um caminho bastante pertinente.

Quando afirma que *“quem faz a escola é o aluno”*, o **Sujeito B** delimita que, por mais que os pais escolham a escola, quem estará lá todos os dias é o (a) estudante. Infere-se daí, a premissa de que, na escolha de determinada escola, os pais levem em consideração o que o(a) filho(a) pensa e como se sente em relação a isso (se já tiver idade/consciência para). Intrinsecamente essa assertiva comporta também um protagonismo pelo viés da autonomia, vez que, ao se implicar, o sujeito se preocupa com o local que irá estudar.

Posterior a essa sinalização, alude que no ambiente escolar, é mister que *“haja um olhar sob a perspectiva do aluno, seus pensamentos e percepções e não apenas um processo monótono, como se ali não houvesse pessoas”*. Pude observar que, quando faz a inferência supracitada, o **Sujeito B** não externa em seu discurso, uma postura de que é o aluno quem manda na escola; mas sim, de que esse aluno, precisa ser considerado ativo e integralmente.

Perrenoud (1995) assegurava que a escola seria um lugar de confronto, pois o aluno encontra-se historicamente circunscrito a um trabalho imposto (de certa forma), onde o mesmo contempla em sua égide, obrigações que exigem certo tipo de comportamento exemplar. Tal proposta na prática não se configura; contudo se modifica à medida que a escola cessa de se voltar ao aluno ideal e, relaciona-se com

o aluno real. E também, “pela própria mudança do público escolar, que hoje é plural e diversificado” (PERRENOUD, 1995, p. 52).

Penso que a escola seja constituída por pessoas, que Perrenoud (1995) já chamava de grupos socializadores. A relevância do aluno é incomensurável no processo, mas não se configura como única. Obviamente sem aluno, não há escola. Todavia penso que, afirmar que quem faz a escola é ele, é de certa maneira, reducionista; porquê a escola é um ambiente complexo, multifacetado e formado por diferentes atores, cada qual com seu grau de importância.

Ainda à luz de Perrenoud (1995), aquiesço que o espaço escolar é por natureza, conflituoso. No entanto, atesto que persiste a viabilidade da condução de determinados conflitos de um modo mais assertivo. Tal feito conduz não apenas a uma melhoria do ambiente, mas também, a um desejo maior de fazer parte desse espaço.

A perspectiva trazida pelo **Sujeito B** é também fértil por colocar o aluno em movimento, como protagonista; especialmente nos tempos hodiernos, onde o obscurantismo se faz presentificado nas mínimas ações. Compreender o aluno como um ser pensante e que questiona, se implica e argumenta, interage e projeta o futuro, entendendo as consequências advindas das suas intervenções, é uma grande esperança!

O **Sujeito C** contempla em sua explanação, a escola como um espaço de aprendizagem dinâmica. Ele declara que *“nesse espaço há uma troca, um compartilhamento de conhecimentos e o próprio aluno tem uma participação efetiva com o que ele sabe”*. À luz desse recorte é possível perceber que, para o presente sujeito, a escola é um ambiente de aprendizado que corresponde aos conhecimentos compartilhados durante a aula.

É possível então, valorar a captação dos saberes escolares, e também a implicação manifesta, quando o mesmo conclui: *“e o aluno contribui com o que sabe”*. O final dessa inferência desponta que o aluno tem implícito igualmente, um conhecimento - que muitas vezes - está correlacionado às suas experiências de vida.

Charlot (2000) define o saber como uma forma de representação de uma atividade, de relações do sujeito com o mundo, com ele mesmo e com outros. Assim, “não há saber que não esteja inscrito em relações de saber” (CHARLOT, 2000, p. 63). Acerca de aprendizagem, ele afirma que “qualquer relação com o saber comporta também uma dimensão de identidade: aprender faz sentido por referência à história

do sujeito, às suas expectativas, às suas referências, à sua concepção de vida, às suas relações com os outros” (CHARLOT, 2000, p. 72).

A correlação acima é feita com vistas a contextualizar a fala do **Sujeito C**, no que tange à percepção da escola. Quando Charlot (2000) infere que os saberes estão inscritos nas relações com o saber, traz para o debate as relações que o sujeito estabelece com esse saber - provenientes das experiências que teve durante sua vida e, de sua própria singularidade também.

Dessas relações nascem os processos de aprendizagem, que só se concretizam, quando existe um sentido, uma identificação. E esse aspecto é um grande desafio para a escola uma vez que, existem as demandas e exigências pré-definidas e um tempo para cumpri-las; o que faz com que essas especificidades sejam invisibilizadas no processo.

Santos (2019, p. 47) corrobora essa afirmativa, pontuando que:

A educação, enquanto campo de conhecimento aponta para o homem voltado para a aprendizagem, o aprender como parte do processo cultural humano. [...] para o sujeito aprender, é preciso que ele demande conhecimento, não adianta que outros demandem conhecimento por ele. Só estuda aquele que vê sentido no que está fazendo, pois é preciso que o desejo esteja enlaçado aos fios da constituição subjetiva do aluno e que ele possa se posicionar diante das relações estabelecidas em sala de aula. Se o estudo não desperta interesse no aluno, é provável que os objetos de conhecimento à sua frente não possuam o brilho que perpassa a via do desejo deste sujeito.

Por meio dessa assertiva, é possível perceber que a aprendizagem não se dá pelo mero depositar de conhecimentos e que ela é um processo natural do ser humano; estendendo-se em toda a vida do sujeito, da qual, a esfera escolar, é apenas uma delas. Além disso, o viés do desejo tem uma grande relevância, uma vez que, por meio dele o sujeito se abre ou não, para as possibilidades e, por conseguinte, torna-se propício para as articulações demandadas. Nesse sentido, Charlot (2010, p. 151) é categórico ao postular que:

Só aprende quem estuda, quem tem uma atividade intelectual. Mas só faço um esforço intelectual se a atividade tem sentido para mim e me traz uma forma de prazer. Portanto, a questão da atividade, do sentido e do prazer é central. Ir à escola, estudar (ou recusar-se a estudar), aprender e compreender, seja na escola seja em outros lugares: qual sentido isso tem para os jovens, em particular nos meios populares?

Quando se refere ao esforço intelectual correlacionado ao sentido interno, Charlot (2010) evidencia um sujeito que, em sua singularidade, faz suas escolhas,

suas adesões, filiações e também, por que não dizer, desfiliações. Isso pode ser relacionado também à fala do **Sujeito C** que define aluno como um ser ativo em seu processo de aprendizagem, trocando saberes com o professor, na ambiência da sala de aula.

Essa assertiva dita permite afirmar que, existe uma preocupação com o aprender efetivamente. Um desejo de fazer parte e não apenas, simular. A sala de aula passa a ser então, um ambiente dinâmico, de *“florescimento do conhecimento”* (**Sujeito A**) e ao mesmo tempo de troca. E, nesse espaço, o aluno torna-se partícipe com sua bagagem de vida, saindo da condição de mero receptor do conhecimento ofertado pelo professor.

Os excertos supracitados permitem concluir que, o entendimento da função escolar está ancorado na tríade: conhecimento, encontro e vida. Ela deve ser um local de aprendizado, de compartilhamento e ampliação de conhecimentos, assim como um lugar de interação, onde se aprende a lidar com as pessoas e exercitar as regras de convivência abrangidas na atmosfera doméstica.

Essa escola não é apenas de conteúdos, mas de discursos, de encontros, de começos e recomeços, erros e acertos e que, com a questão da tecnologia, também vai se dilatando. O professor Antônio Nóvoa autentica esse pensamento quando diz que: “Educar é entrar em um encontro, é um diálogo com alguém e a função da escola é promover o convívio com o outro e com as regras da vida em sociedade” (NÓVOA, 2010, p. 4).

É interessante observar o quanto esses sujeitos pensam essa escola como esse lugar do saber, do conhecimento e da informação, do encontro e da interação. No lugar de pesquisadora, concordo com a caracterização dessa escola; penso que ela seja a mola propulsora para compor uma comunidade pensante, que se implique e, justamente por isso, busque compreender as realidades que a circundam. Essa escola caminha e se recusa a baixar as suas portas e que ótimo por isso! Apesar de todos os clamores contrários, a escola continua e continuará de pé!

Assertiva referendada por Gadotti (2000) quando postula que a escola está desafiada a mudar essa lógica pela qual constrói o conhecimento, “pois a aprendizagem agora ocupa toda a nossa vida”. Nós aprendemos a todo momento e em todos os lugares e precisamos segundo ele, “ser felizes na escola” (GADOTTI, 2000, p. 4).

B - Escola em tempos de pandemia

A entrevista semiestruturada fez emergir a unidade de análise Escola em tempos de pandemia numa referência a uma das instituições, extremamente afetadas por este tempo. As perguntas 5 e 6 da entrevista (cujo roteiro encontra-se anexo), indagavam os sujeitos acerca da percepção dos impasses causados nesse momento tão singular e, concomitantemente doloroso.

Nesse sentido, as falas a seguir, ganham visibilidade:

Senti falta da sala de aula... Saudades dos professores também. É claro que tem aqueles professores que não são fáceis de lidar, mas o tempo da escola é muito especial... Dá saudade até de pegar a caneta e o caderno para escrever as atividades...

Acho muito importante a gente agradecer mais pelo conhecimento. Para mim, olhar para a escola na pandemia foi algo necessário para que eu pudesse identificar o quanto sinto falta e o quanto é importante o ambiente escolar. Me sinto escasso de conhecimento! Esse para mim é como alimento e água! Eu preciso de estudo! (Sujeito A)

Ela percebe a escola como 'despreparada', pois muitas nunca tinham trabalhado com a modalidade de EAD. Acerca desta modalidade de ensino (EAD), ressalta que permitiu ao menos um contato com as pessoas que se viam todos os dias na escola.

As pessoas ficaram ansiosas e inseguras... Eu mesma, estava prestes a me formar e agora me sinto sem norte, perdida, por não saber onde ir nem o que fazer. Tentei até estudar sozinha, mas não consegui o engajamento necessário, muito menos a vontade. Não sinto vontade de estudar, pois estou sozinha, sem professor. Acabo por me sentir acomodada... Percebo que o professor é uma figura muito importante (Sujeito D).

O **Sujeito A** inicia seu relato expressando saudosismo voltado para a sala de aula e os professores. Alude sobre a especialidade do tempo passado dentro da escola e a relevância de agradecermos pelo conhecimento que a escola oportuniza. Para ele, olhar para a escola na pandemia, foi algo ímpar que permitiu identificar o quanto o ambiente escolar é necessário. Finalizou sua alocução relatando que “*se sente escasso de conhecimento e que esse, é como alimento e água, logo, precisa de estudo*”!

Num tempo fortemente marcado pelo obscurantismo e pelos constantes ataques ao pensamento, poder vislumbrar o relato de um jovem de 17 anos, oriundo de escola pública, se posicionando com estas assertivas, é deveras surpreendente! São evidenciados o valor e a riqueza presentes no ambiente escolar, na sala de aula e também, o entendimento da complexidade que abarca as relações desenvolvidas

dentro dessa instituição escola. Isso se traduz, quando ele diz: *“tem aqueles professores que não são fáceis de lidar”* ...

Verbalizar que sente falta da escola e demarcar que há esse tipo de professor mostra que, embora com algumas dificuldades, os benefícios de se estar nesse espaço são infinitamente maiores. E isso se comprova inclusive, na inferência: *“dá saudades até de pegar na caneta e fazer as atividades”*! Logo, os exercícios tão comumente criticados pelos alunos e por vezes até os que causam mal estar, ganham contornos bem diferenciados no cenário pandêmico.

Observo também, que o conhecimento, conforme predito pelo **Sujeito A**, é posto num alto expoente, quando ele diz: *“me sinto escasso de conhecimento. Conhecimento é como alimento e água! Eu preciso de estudo”*! Essa fala, tão precisa e marcante, aponta um elo precioso com o ambiente escolar, assim como a maturidade de compreender o valor do estudo para a sua vida.

É possível que evidencie ser o estudo um meio para aquisição do conhecimento e ressalva que esse conhecimento está aí, disponível, contudo, essa aquisição é precária considerando-se as vicissitudes que o contexto educacional nos impõe. Enfatiza um percurso histórico, cronologicamente, quando se volta para o passado e endossa que nesse tempo, era complexo o acesso ao conhecimento: *“porque ele não era tão acessível como é hoje”* ... Ele relata que nós precisamos *“agradecer pelo conhecimento”* e, nessa fala, eu escuto esse sujeito, para quem se faz necessário valorar a construção histórica do saber.

O discurso impregnado de afeto do **Sujeito A** deixa claro, uma escola que não coaduna com a atual - tão criticada e quase dissoluta. Ele menciona em vários momentos sentir falta desse espaço, tempo e rotinas peculiares - ainda que a mais simples -, como pegar lápis e caderno para as atividades curriculares. Isso me conduz ao discurso de Freire (2007) sobre a boniteza na educação: *“quanto melhor a educação trabalhar os indivíduos, quanto melhor fizer seu coração um coração sadio, amoroso, tanto mais o indivíduo, cheio de boniteza, fará o mundo feio virar bonito”* (FREIRE, 2007, p. 36).

A presença do afeto na ambiência educativa é um assunto recorrente em grande medida nas pesquisas. Todavia perfaz-se como contemporânea, em especial na conjuntura brasileira. É possível então afirmar que a perspectiva freiriana não se constitui como inviável e, ainda encontra ressonância nos autores Masschelein e Simons (2018). Sobre isso, eles se referem ao cotidiano escolar e desmembram o

amor que entra em cena, no que se chama de “fazer a escola” e é descrito como “amor pelo assunto, pela causa (ou pelo mundo)” e “amor pelos alunos” (MASSCHELEIN & SIMONS, 2018, p. 78). Para tal, cunham a palavra *amauterismo* e discorrem sobre a importância da figura do professor, que deve lastrear o seu fazer à luz do respeito, atenção, dedicação e paixão.

Assim sendo, a fala do **Sujeito A**, em que afirma “*estar com saudades da escola, dos professores e da rotina*”, não deixa dúvidas do significado da escola para ele. E nos garante ratificar que, isso se dá, justamente por conta do envolvimento com o ambiente escolar e com os diversos atores que lá estão.

Falar desse conhecimento tão vasto e “*pelo qual devemos agradecer*”, segundo o **Sujeito A**, me faz evocar Saviani (2011, p. 17) quando, se debruça na educação escolar e salienta que, ela é destinada a socializar o saber sistematizado. O autor prossegue dizendo que:

[...] para existir a escola, não basta a existência do saber sistematizado. É necessário viabilizar as condições de sua transmissão e assimilação. Isso implica dosá-lo e sequenciá-lo de modo que a criança passe gradativamente do seu não domínio ao seu domínio. Ora, o saber dosado e sequenciado para efeitos de sua transmissão e assimilação no espaço escolar, ao longo de um tempo determinado, é o que nós convencionamos chamar de saber escolar.

A assertiva de Saviani (2011) acima reverbera quando o **Sujeito A** fala de forma contundente: “*Eu preciso de estudo*”! É como se estivesse dizendo, eu careço desse saber, desse conhecimento e estou ávido! A pandemia me deixou ávido por conhecimento! E aí, nesse ínterim, é de estimação gigantesca ressaltar, que a escola também atua no processo de humanização da pessoa e precisamente por isso, em tempos áridos como os nossos, é relevante se repensar e discutir acerca dessa temática.

Outrossim, é revelado por meio de uma pesquisa realizada em julho último do Data Senado (2020, p. 2):

Entre os quase 56 milhões de alunos matriculados na educação básica e superior no Brasil, 35% (19,5 milhões) “tiveram as aulas suspensas devido à pandemia de Covid-19”, enquanto que 58% (32,4 milhões) passaram a ter aulas remotas. Na rede pública, “26% dos alunos” que estão tendo aulas online “não possuem acesso à internet”.

Os dados dessa pesquisa evidenciam a diferença abissal entre as camadas da nossa sociedade que, especialmente nesse tempo pandêmico, são mais agravadas! Mais uma vez pontuo o momento em que o **Sujeito A** diz que “*precisa de estudo*”!

Essa fala externa um clamor, um grito de socorro! Um jovem que tem desejo profundo de estudar e aprender e que compreende como as tratativas provenientes da pandemia tem cerceado esse direito.

Enquanto a fala do **Sujeito A** direciona-se para um viés de amorosidade e saudosismo, ressaltando a importância do ambiente escolar, a do **Sujeito D**, denuncia a escola como “*despreparada*” ressaltando que, muitas escolas ainda não tinham trabalhado com a modalidade do EAD e, apesar disso, essa modalidade permitiu um contato com outras pessoas que o sujeito não mais via.

Em continuidade à sua alocução, o **Sujeito D** se implica, ratificando seus aspectos subjetivos. Diz que as pessoas ficaram mais ansiosas e inseguras; que estava prestes a se formar e, agora se sente sem direção, pois não sabe onde ir, nem o que fazer. Alega que tentou estudar, ser autodidata, mas não conseguiu o engajamento indispensável para seguir: “*não sinto vontade de estudar, pois estou sozinha, sem professor*”. Encerra citando que a “*figura do professor é muito importante*”.

A escola realmente mostrou-se despreparada no enfrentamento da pandemia. Eu digo que, na verdade ela foi pega de surpresa e, dentro dos moldes que está estruturada, tornou-se e ainda se torna muito complexa uma reestruturação; ao menos uma que atenda a todos, de forma equitativa e qualificada. Quando me refiro a ‘todos’, não falo apenas dos alunos, mas dos professores e da comunidade escolar.

Em que pese o Brasil ter sido um dos últimos países a ser atingido pela pandemia, não houve por parte das autoridades competentes, os cuidados preventivos necessários. Ao contrário, houve um exponencial processo de negacionismo, acirradas críticas à ciência e pormenorizações da gravidade do vírus - o que explicita hoje, suas consequências.

Paralelo a isso, é preciso um movimento de introspecção, para que se olhe as subjetividades emergentes advindas nesse tempo; em especial, na esfera juvenil, com o público dos jovens adolescentes. Por isso, quando investigo com o sujeito acerca da ausência de aula presencial e como reverberou nele o fato de ficar isolado socialmente, tenho vistas a apreender suas representações até mesmo nesse âmbito da subjetividade; uma vez que esses seus aspectos abarcam a tríade: cognitiva, afetiva e social.

É possível observar na fala do **Sujeito D**, desalento e desamparo, devido a se definir: “*perdido, sem norte, sem saber o que será*”. Alude que “*as pessoas ficaram*

ansiosas e inseguras” e especifica que *“estava para me formar e agora, não sei o que vai ser”* ... Esse afeto de angústia e incerteza tão presentificado no mundo todo reverbera no sofrimento psíquico e outros sintomas tão rotineiros como a ansiedade. Precipuamente o público juvenil é afetado, pois presencia o esmaecer de um horizonte, outrora vislumbrado de forma esperançosa e radiante... E, diante disso, sente-se impotente.

A presença do professor aparece na fala do **Sujeito D**, como alguém que desperta o desejo, o engajamento e o comprometimento necessários para dar vida e prosseguimento aos estudos. Isso se comprova quando expressa: que *“até tentou, mas não conseguiu o engajamento necessário e a vontade”*. Não se trata apenas de se engajar, mas de se ter uma motivação que permita dar continuidade ao trabalho inerente ao ato de estudar. Ele não conseguiu estudar sozinho, e finaliza de forma pesarosa e pontual dizendo que *“a presença do professor é importante”*.

Antes da pandemia, debruçar-se sobre a saúde mental de crianças e adolescentes já se constituía numa temática de grande relevância. E agora, diante desse tempo de crise e incertezas, esse assunto ganha contornos muitas vezes assustadores. A conjuntura já aponta para sérios impactos em todas as dimensões; de modo singular na saúde, economia e educação.

O isolamento social, medida extremada para tentar conter o avanço do vírus, acentuou as dificuldades e sofrimentos que já existiam: jovens e crianças confinados em suas casas, enclausurados socialmente e com um acesso incipiente à escola.

Considerando o prisma da saúde mental dos adolescentes e jovens, a rede Marista, por meio do Observatório Juventudes PUCRS (OBSERVATÓRIO JUVENTUDES PUCRS/REDE MARISTA, 2020, p. 14) elaborou um guia autoexplicativo intitulado de: Saúde mental de adolescentes e jovens em contextos educativos: relações de cuidado humano. Segundo eles,

As pessoas reagem e sentem a situação de forma diferente. Algumas se sentirão sobrecarregadas, confusas, desorientadas, amedrontadas, ansiosas, anestesiadas ou insensíveis. Essas reações podem ser leves ou extremas e dependem de fatores como a natureza do evento que provoca a crise; as vivências anteriores de situações como esta; estado de saúde física e mental; fatores culturais e idade. Esses fatores fazem com que as pessoas desenvolvam suas próprias estratégias para lidar com a situação, que vão da negação à aceitação do problema e da realidade.

A assertiva preconizada pelo Guia do Observatório Juvenil ressoa com a fala do **Sujeito D**, quando constata que as pessoas se sentem ansiosas e inseguras; e

ainda ao inferir se sentir perdido, sem saber o que fazer ou se questionando como será a partir de agora. Essa é uma angústia que depaupera internamente e gera um altíssimo grau de ansiedade, sobretudo nos jovens. Ansiedade que pode estar isolada ou cursar com uma depressão: agravando ainda mais a realidade. Gonçalves e Moleiro (2016, p. 31) discorrem acerca da depressão e ansiedade juvenil, dizendo que:

A depressão é, sem dúvida, um dos transtornos mais frequentes, ao lado dos transtornos de ansiedade. As precariedades no acesso à saúde são potencializadas pelo estigma ainda vigente em relação à busca por ajuda profissional em saúde mental entre a população juvenil, o que afasta esse público do auxílio profissional e constitui uma espécie de tabu.

Consoante tais autores, ainda há muito preconceito circundando a sociedade no que tange às questões mentais. Mesmo num tempo como o nosso, onde essas questões são indubitáveis. Tal convencionalismo é um dos aspectos que estorva os tratamentos, concorrendo bastante para consequências irreversíveis observadas em tentativas de suicídio frequentes.

O guia sugere o amparo em uma rede de apoio composta pela família, por profissionais e pela instituição educativa (2016). É preciso falar sobre isso! Não há mais sentido em escamotear a temática, que se agrava de forma impetuosa em resposta à pandemia. À medida que se discute sobre as temáticas, os preconceitos vão se dissipando, pois o conhecimento abre portas e janelas para ver o que está dentro e fora de cada sujeito.

À luz desse prisma, emerge da fala do **Sujeito D**, o professor como figura de importância para se ter ânimo e engajamento com os estudos; para ser guia nessa caminhada que muitas vezes é íngreme, mas que tem recompensas garantidas, com certeza. O **Sujeito D**, diz que não conseguiu seguir adiante sendo autodidata. Nem se engajou, nem teve vontade. Observar o aspecto volitivo só referenda mais uma vez, a importância dos aspectos afetivos correlacionados com a aprendizagem. E, nesse lugar de relevância que o sujeito coloca o professor, implica-se também a escola, que, segundo ele, estava despreparada para esse cenário.

Sim, a escola estava despreparada. Antes do cenário pandêmico, a escola já estava vivendo a sua crise, num contexto de aridez por conta das questões políticas que promoveram um sucateamento, bem como a elaboração de PEC's e projetos que atacaram diretamente a existência das instituições, a carreira dos professores e a

ambiência educacional como um todo. Tangenciando tudo isso, o torrencial avanço tecnológico nas esferas informacionais e comunicacionais, trouxe para o debate a continuidade da escola x a facilidade de acesso à informação.

O **Sujeito D** discorre em sua fala acerca do ensino na modalidade EAD, dizendo que muitas escolas não estavam preparadas para isso. Acerca dessa temática, Saviani e Galvão (2020, p. 38), inferem que:

A expressão ensino remoto passou a ser usada como alternativa à educação a distância (EAD). Isso, porque a EAD já tem existência estabelecida, coexistindo com a educação presencial como uma modalidade distinta, oferecida regularmente. Diferentemente, o “ensino” remoto é posto como um substituto excepcionalmente adotado neste período de pandemia, em que a educação presencial se encontra interdita”.

Ainda hoje é comum que se confunda a educação à distância (EAD) com o ensino remoto. Dessa forma, é salutar o esclarecimento fornecido pelos autores Saviani e Galvão, 2020, quando especificam que, a modalidade de ensino EAD já existia e era oferecida de forma regular, enquanto que, a modalidade remota passou a ser utilizada como uma resposta emergencial e possível ao panorama da Covid-19.

À guisa dessa circunstância, é preciso que se pontue também que esse ensino remoto, não vem se configurando como uma aposta coerente com a realidade brasileira, uma vez que muitos brasileiros não dispõem de internet banda larga e outros tantos, possuem uma internet que não tem uma qualidade eficiente, conforme referenda Andessn, (2020, p. 14),

Tudo isso é extremamente importante em uma realidade em que há mais de 4,5 milhões de brasileiros sem acesso à internet banda larga e mais de 50% dos domicílios da área rural não possuem acesso à internet. Em uma realidade em que 38% das casas não possuem acesso à internet e 58% não têm computador.

Os dados acima apresentados permitem constatar a diferença abissal em que estão imersos os brasileiros e que impacta diretamente na educação, sobretudo, quando se fala de ensino remoto. Esse, na concepção dos autores citados acima, é falacioso, uma vez que não se coaduna com a realidade na qual está inserido. Diz-se que há ensino remoto, mas o que se vê são aulas para alguns alunos que possuem uma internet de melhor qualidade e por conseguinte estabilidade para não apenas assistir a aula, mas interagir, sem quedas de conexão e ou interferências, por exemplo.

Num tempo em que muitos afirmam com veemência o fim da escola, reverbera na fala dos sujeitos pesquisados, aqui externados em (**Sujeitos A e D**), o desejo de

estudar, a saudade do professor, a necessidade estar na escola. O professor, de acordo com os relatos desses sujeitos, é uma presença presente, que dá suporte, conduz ao despertar para o estudo, se configurando como um sujeito que pode ser muito importante. Geerinck (2011) corrobora essa assertiva quando afirma que “para o professor, conhecimento e metodologia são importantes, mas também o são, amor e cuidado” (GEERINCK, 2011, p. 19).

E são esse amor e cuidados que despertam a saudade desses alunos. É a certeza de não ser apenas um número na sala de aula, de não ser anônimo, mas ser alguém que faz efetivamente a diferença. Ancoro-me ainda em Oliveira (2011, p. 15) quando define os pilares da educação freiriana dizendo:

Ter o sujeito voz, viabilizando a sua participação crítica na sociedade, desenvolvendo elementos da sua subjetividade: a criatividade, a curiosidade e a criticidade e olhar para as necessidades de desenvolvimento integral da pessoa humana.

Esse movimento freiriano de dar voz e vez ao sujeito se perfaz de incomensurável importância, sobretudo na sociedade hodierna, e, em especial ao contemplar também a sua subjetividade, que é justamente o que nos confere singularidade. Somente assim, se volta para o desenvolvimento integral da pessoa humana.

Destarte, as entrevistas semiestruturadas proporcionaram um diálogo profícuo com os sujeitos evidenciando a apreensão das representações sociais da função da escola e desta em tempos pandêmicos, clarificando um convite permanente feito à educação escolar, especialmente no decurso da pandemia, ainda sem perspectivas de até quando estaremos vivendo esse imperativo, de reinventar-se a cada tempo, uma vez que navegamos em mares de incerteza, conforme preconiza o pensamento de Edgar Morin.

Foi acordado com os sujeitos que, após a entrevista semiestruturada, seria aplicado o dispositivo do desenho.

5.6.2 - DESENHO

No campo da expressão, Decroly dedicou cuidadosa atenção à questão da linguagem. Para ele, não só a palavra é meio de expressão, mas também, entre outros, o corpo, o desenho, a construção e a arte (FERRARI, 2008, p. 2). À luz dessa

constatação, o desenho foi o instrumento escolhido para ampliar os aspectos observados na entrevista visando apreender as representações sociais dos sujeitos e amplificar os não-ditos que muitas vezes são projetados nos grafismos.

Após a entrevista semiestruturada, foi aplicado o dispositivo do desenho, cuja consigna versava sobre: desenhar o colégio que estudam atualmente e outro colégio que entendessem ser uma versão deste, ou seja, uma escola do futuro. Ao finalizar o desenho, deveriam atribuir um título e contar uma pequena história sobre ele.

A solicitação de que criassem uma história sobre o desenho, encontra ressonância em Visca (1998, p. 19) ao mencionar que:

Estes testes não métricos e interpretáveis em função de teorias e da experiência são os que comumente se denominam testes projetivos. Assim, por exemplo, quando se trata de um teste projetivo de lâminas com imagens, a pessoa deve construir um relato no qual projeta sobre certos personagens, e no que há em volta deles, sua própria imagem das coisas e do mundo.

Ganha relevância então que o sujeito possa escrever a sua história sobre o que foi possível desenhar, permitindo ao pesquisador uma compreensão do traço gráfico e correlacionar com a escrita e com a análise dos dispositivos utilizados anteriormente, compilando assim a apreensão das ancoragens do sujeito sobre a escola (*sub*)versiva na contemporaneidade.

Vale ressaltar que o processo de feitura dos desenhos pelos sujeitos de pesquisa revelou certo desconforto e ao inquiri-los acerca disso, como diz Visca, (1998), com “interrogatórios sutis e diálogos não transparentes que permitam uma compreensão o mais adequada possível” (VISCA, 1998, p. 11), emergiram algumas falas tais quais:

- *“Eu entendi o que é para fazer, mas não sei se você vai compreender meu desenho”!* (Sujeito A)
 - *“Meu desenho não ficará bom! Eu não sei desenhar! Não sou muito bom nisso”!* (Sujeito B)

Essas falas traduzem em si, interpretações arraigadas no chão da escola. Interpretações de “fazer o certo”, “fazer perfeito”, “não errar”, “não querer ser/fazer diferente dos outros”.

Essas formações discursivas tão calcadas na ambiência escolar cristalizam uma polarização entre quem é bom e quem não é, um estigma de perfeição intangível que conduz a fortes resistências e rupturas do ambiente escolar, como destaca Perrenoud (1995, p. 32):

Aluno, estudante, aquele que estuda, e aprendiz, aquele que aprende, são todos um só, nomeados como alguém que se constitui segundo certas regras, valores e propósitos que conformam essa mesma categoria social.

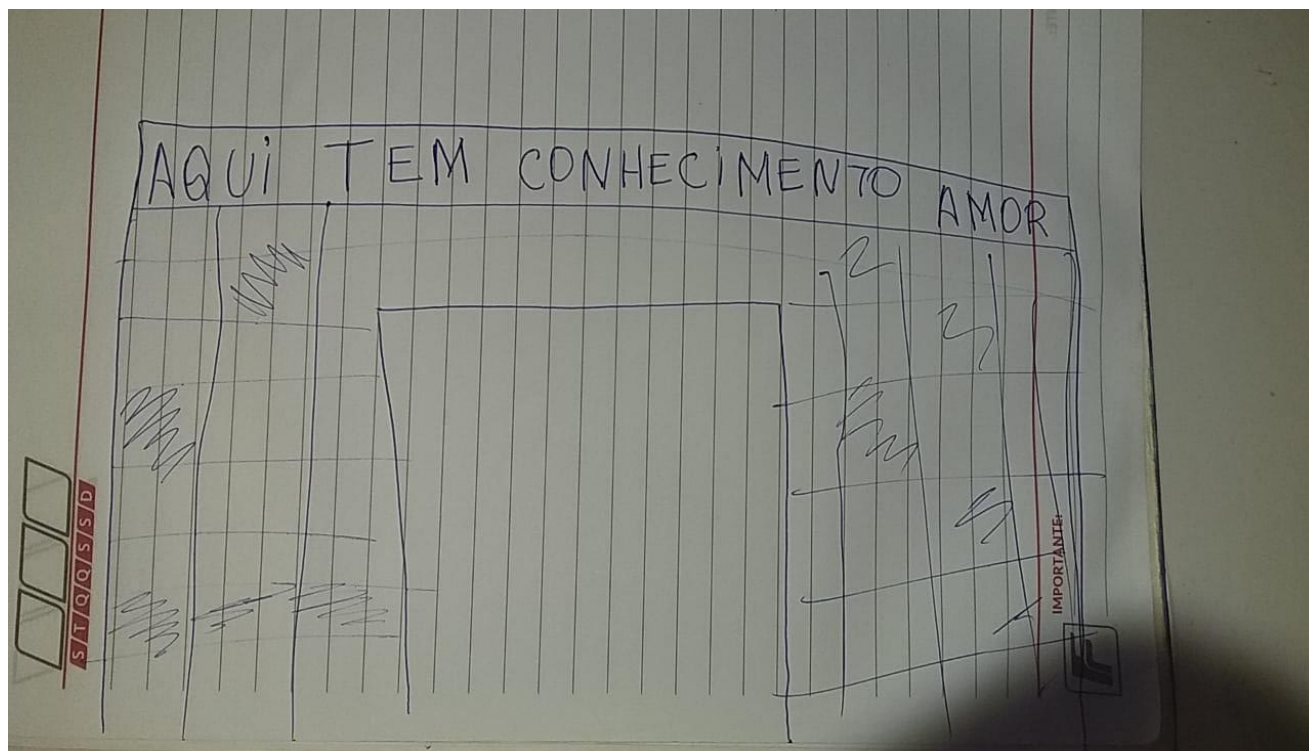
São essas concepções que estão imbrincadas na dinâmica escolar e que não estão veladas, ao contrário, são evidenciadas e cobradas, moldando os padrões que devem ser atingidos para que se haja um consequente enquadramento.

À luz do aporte teórico aqui delineado acerca do dispositivo desenho e considerando as expressões por ele evidenciadas na singularidade de cada sujeito, assim como nos títulos e histórias subsequentes ao traço gráfico, emergiram as seguintes unidades de análise:

- A** - Conhecimento e afeto (Sujeito A)
- B** - Sala de aula: coração do colégio (Sujeito B)
- C** – Lugar de fala do aluno (Sujeito C)
- D** – Prazer em aprender (Sujeito D)

A - CONHECIMENTO E AFETO

Figura 7: Desenho e história elaborada pelo Sujeito A



Fonte: Desenho e história elaborados pelo Sujeito A

“Bom como não sou muito bom na prática no desenho eu quis retratar a escola no ponto de que na frase acima eu coloquei aqui tem conhecimento e amor porque a escola é um lugar aonde a gente deu uma excessividade de conhecimento aonde em poucos lugares onde a gente se encontraria e também a gente se encontra amor porque eu conhecimento para mim é amor conhecimento é cuidado conhecimento é a riqueza das nossas vidas é assim que eu vejo de ponto melhor a escola”.

O desenho do **Sujeito A** representa a imagem da frente de uma escola. Ele exhibe poucos detalhes e é feito do centro da folha para a parte inferior, sendo que esta é totalmente utilizada. O traçado é rápido, porém claro e sem muita preensão da caneta. É possível identificar uma porta sem maçaneta e uns traçados sugestivos de janelas. Há um título no desenho de *“Aqui há conhecimento amor”*.

A história subsequente ao desenho tem início com uma justificativa acerca da feitura dessa etapa. O **Sujeito A** especifica que *“não é muito bom na prática do desenho”* e afirma ter tido *“o desejo de retratar a escola sob o ponto de vista do título colocado Aqui tem conhecimento amor”*. Defende que na escola se deu *“uma*

excessividade de conhecimento” ressaltando que em “*poucos lugares se encontraria isso*” e em paralelo, revela que na escola também se encontra amor, porque conhecimento para ele é amor e cuidado, uma riqueza em nossas vidas.

O **Sujeito A** fez apenas um desenho, externando nesse a frente de uma escola, que não afirma ser a sua, mas permite sugerir uma pequena versão de escola do futuro, que para ele conjuga dois significantes: conhecimento e amor. Seu desenho é pauperizado em detalhes e não contém acabamento. Os traços revelam uma elaboração feita de forma célere, quiçá para desvencilhar-se de uma tarefa à qual menciona não possuir habilidade.

A frente da escola mostra uma edificação que utiliza quase toda a folha. A locução titulada de “*Aqui há conhecimento amor*” permite questionar: é o nome da escola ou o título do desenho? O objetivo desse questionamento é justamente, esclarecer a compreensão encontrada. Diante dessa pergunta, o **Sujeito A** aduz que a expressão corresponde tanto ao título do desenho quanto ao nome da escola e nos mostra que, para ele, a base de uma escola jaz lastreada por esses dois pilares. Presumível observar também, que esse título/nome da escola, está centralizado e em letras maiúsculas como que exprimindo ênfase.

No que tange a história elaborado pelo sujeito, percebemos a presença de proeminências, saliente-se a asseveração inicial de que não é muito bom em desenho. Isto expõe uma carestia de retribuir aos ideais de bom aluno, que faz as atividades corretamente, sem decepcionar o professor. A excessividade de conhecimentos a que ele se refere demonstra uma escola conteudística (mas não menos importante). Ele ainda menciona que em poucos lugares, se acha o quantitativo de conhecimentos que há no ambiente escolar - provavelmente acenava para o ajuntamento de disciplinas (componentes) e diversidade de saberes.

Analisar a díade desenhada pelo **Sujeito A** acerca das bases da escola, me permite evocar o pesquisador francês Bernard Charlot (2006) quando pensa a relação que as pessoas estabelecem com o saber e com a ciência. Ele pesquisa as demandas da ambiência escolar tomando como referência essa relação e, conclui que quando falta reflexão no saber e prazer e aventura na classe, a escola perde o sentido original (CHARLOT, 2006, p. 1).

Ou seja, é preciso que a ambiência escolar seja permeada de equilíbrio, aquilo que Paulo Freire definia como práxis. Essa ação - reflexão - ação é que conduz ao constante replanejamento de atos que, de fato adequem processualmente, as ações

desenvolvidas na escola, permitindo que exista espaço para que o prazer e a aventura façam parte do ato educativo.

Há uma boniteza, como já este autor na observância desse processo. O sentido original da escola é justamente esse momento de ensinar, mas também de proporcionar um deleite, uma experiência positiva, criativa, dinâmica. Dessa forma, não há uma mera transmissão de conhecimentos ou prática desses, desarticulada da sociedade. E sim, uma imbricação dessas etapas.

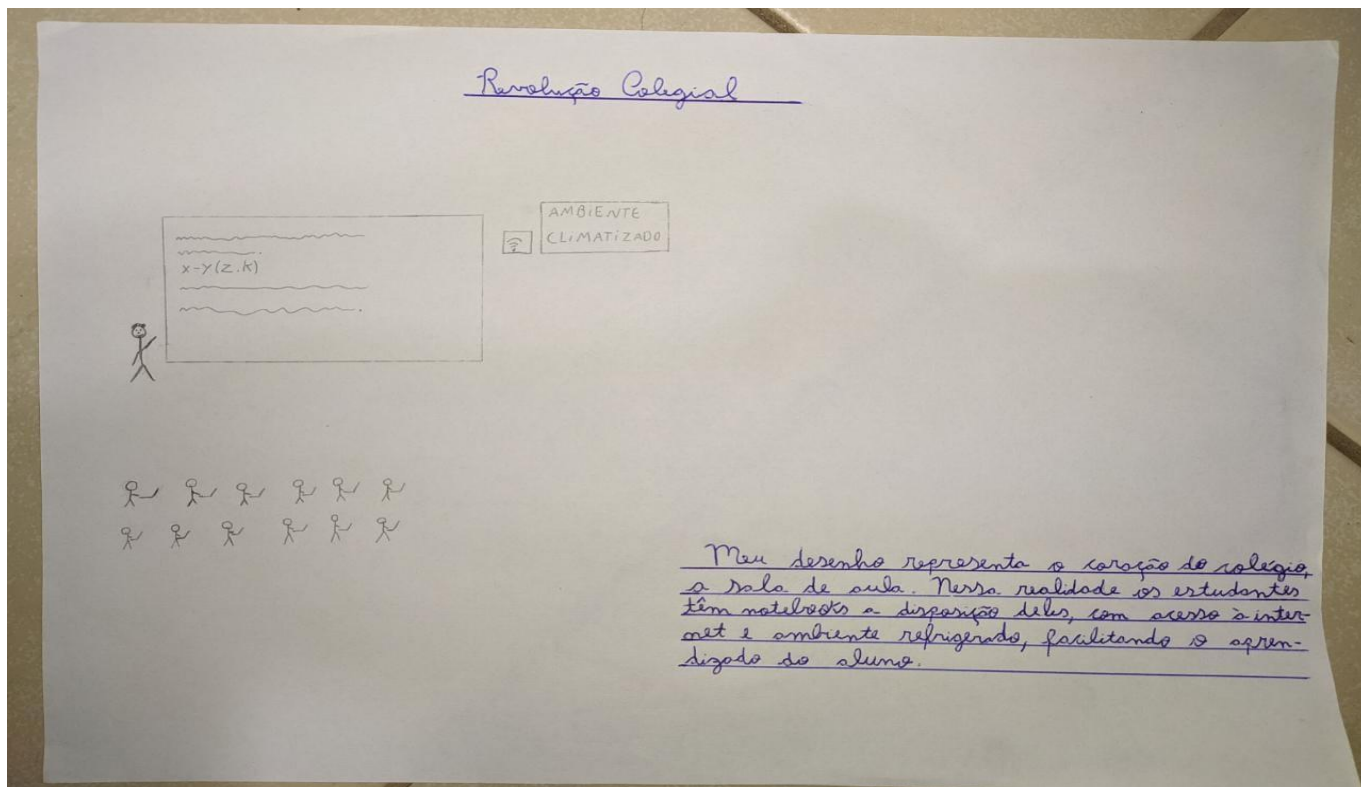
A complexidade que permeia esse cenário já é conhecida e muito discutida. Entretanto, segundo Assman (2001) “não se pode ir contornando eternamente a evidência de que a questão da qualidade na educação passa centralmente pelo viés pedagógico” (ASSMAN, 2001, p. 23). E é nessa passagem que o encanto e a ciência podem dar as mãos e se alicerçarem, conferindo à ambiência escolar um clima de aprendizagem e “um espaço de fascinação e inventividade” (ASSMAN, 2001, p. 29).

O **Sujeito A** externa ainda em sua fala que, para ele, conhecimento é amor, cuidado e riqueza em nossas vidas. Essa tríade na qual está ancorado o conhecimento coaduna esse ambiente predito por Assman (2001) de fascinação e inventividade. O amor no discurso desse sujeito é similar a cuidado, uma vigília permanente em torno não apenas da transmissão de conteúdos estanques, mas à dinamicidade que deve permear todo o mecanismo e proporciona de forma concomitante, riqueza em nossas vidas. Precisamente pelo aspecto intergeracional proporcionado pelas informações que apreendemos, todavia, de experienciar e ressignificar cada temporalidade.

Sim, a escola é esse lugar que precisa ter conhecimento e amor! E, sobretudo conforme supracitado: um conhecimento vivo, dinâmico; um conhecimento que é “*riqueza em nossas vidas*”, ou seja, produz avanços no processo vital realizado provavelmente com atenção, afeto e paciência. A perspectiva do **Sujeito A** é real e pertinente nos tempos contemporâneos, onde se tem de forma tão manifesta, vilipendiado o estudo, a criticidade e o aprendizado.

B - SALA DE AULA: CORAÇÃO DO COLÉGIO

Figura 8: Desenho e história elaborados pelo Sujeito B



Fonte: Desenho e história elaborados pelo Sujeito B

“Meu desenho representa o coração do colégio, a sala de aula. Nessa realidade os estudantes têm notebooks a disposição deles, com acesso à internet e ambiente refrigerado, facilitando o aprendizado do aluno”.

O **Sujeito B** utiliza a folha dividindo-a com uma linha imaginária, onde ladeado à esquerda, no canto superior se acha o desenho e à direita, a história. No topo da folha, centrado, o título. O desenho mostra-se bastante organizado e simétrico. É crível notar uma sala de aula climatizada, com o professor ministrando aula, possivelmente de Matemática (vide fórmula expressa no quadro) e, os alunos parecem acompanhar sentados. A figura do professor em destaque. O desenho exhibe poucas minudências e ausência de acabamento além de haver a presença do traçado primitivo visível no professor e nos alunos.

Os alunos são do mesmo tamanho (altura e largura), não havendo diferenciação física entre eles. Estão próximos uns dos outros, como se estivessem

de fato sentados em suas carteiras da sala de aula. A distância deles para o professor se configura como numa sala de aula também.

A história do desenho mostra como descritivo a sala de aula enquanto coração do colégio. Nela, os estudantes desfrutam de um ambiente climatizado e com a presença do aporte tecnológico, que se traduz em notebooks com internet à disposição. Demarca ainda que esse conjunto facilita o aprendizado do aluno.

O **Sujeito B** assim como o **Sujeito A**, traduziu certo desconforto mediante a realização do desenho: especificando que não era muito bom nesse tipo de atividade. Compreendeu com clareza a consigna, contudo, utilizava com persistência essa justificativa, como que para se prevenir, caso não realizasse algo a contento.

O título *Revolução Colegial* escolhido por ele é bastante sugestivo e provocativo; não apresenta numa observação inicial, correspondência com o que o desenho expõe. A sala de aula que desenhada enquadra-se nos moldes tradicionais, assim como a sua organicidade pedagógica (professor de pé no quadro ensinando e alunos sentados prestando atenção).

Um aspecto interessante que chama à atenção é o professor em destaque, o que traz à luz e concomitantemente reforça, o entendimento deste como um personagem diferente, que está à frente e se sobressai aos demais. Isso se ratifica porque nos debruçamos a olhar os alunos que são todos do mesmo tamanho e estão próximos.

A maneira que a sala de aula está desenhada desponta um significado introjetado que dicotomiza com o cabeçalho dado pelo sujeito à sua reprodução. Enquanto o título é *Revolução Colegial*, o coração desse colégio, que é a sala de aula está manifesto como sempre foi. Realizar essa constatação me permitiria numa visão reducionista, afirmar que houve contradição nas ideias do sujeito e também que ele já está com uma concepção tão arraigada de escola, que a projeta no desenho de forma inconsciente.

Contudo, indo um pouco mais além, congrego a tríade: desenho, título e história e sugestiono que ao falar de *Revolução Colegial*, o sujeito não se refere a maiores modificações no que tange a aspectos estruturais como a organização de uma sala. Mas sim, a um aporte tecnológico presentificado e acessível a todos, bem como um ambiente climatizado pois, segundo ele, *“um ambiente climatizado, torna o aprendizado melhor, enquanto que um ambiente quente e abafado, compromete a absorção do conhecimento. **Ninguém merece**”!* (grifo meu)

Quando especifica que seu desenho concebe “*o coração do colégio traduzido na sala de aula*”, o **Sujeito B** emprega-se de uma metáfora que sugere uma captação de escola correlacionada com a vida. É plausível garantir também uma postura firme, ao afirmar com veemência, que o cerne da ambiência escolar é a sala de aula. A alusão à palavra ‘coração’ é como dizer que a vida, a razão de ser da escola é a sala de aula.

Sua compreensão mediante a consigna exibida (desenhar sua escola atual e uma escola do futuro) é de realizar apenas um desenho e não dois; por isso, ele faz um recorte do que para si é importante, nesse ambiente e como este deveria ser.

A sala de aula é uma atmosfera heterogênea e graças a isso, fecunda; carregada de singularidades e mesmo de histórias e trajetórias que, não necessariamente levam ao conhecimento conteudístico, mas sempre conduzem às aprendizagens, entendendo estas como instâncias que se manifestam em todas as esferas da nossa vida.

A afirmativa do **Sujeito B**, que é também a unidade de análise, é de autoria de Oliveira e Chadwick (2004), na obra *Aprender e ensinar*. E esse ambiente é de complexidade genuína, um verdadeiro orbe e a alma da própria escola. É lá onde as coisas acontecem ou não, conforme Vasconcelos (2010, p. 12).

À expressão desse último autor, eu acrescentaria “conforme o predito” por que, dada à dinamicidade inerente ao clima da sala de aula nem sempre as coisas acontecem como planejado pelo professor; porém sempre acontecem. E é preciso também um componente de sensibilidade para dar conta de mapear esses delineamentos e direcionar aqueles que aparentemente não se encaixariam como também situações de aprendizagem.

A valoração da sala de aula se dá exatamente na concepção dos conhecimentos e aprendizados que por lá circulam. Nesse ínterim, é mister ressaltar que as interações estabelecidas têm uma importância indescritível, como assegura Moita Lopes (1996, p. 96) ao dizer do quanto o outro é respeitável, no processo de construção do conhecimento. Ela prossegue apontando que:

Este conhecimento é construído conjuntamente em sala de aula através de um processo que envolve controle, negociação, compreensão e falhas na compreensão entre aluno e professor até que passa a fazer parte do conhecimento compartilhado em sala de aula.

Os entendimentos que se dão nesse ambiente tão diversificado, se instituem em conhecimentos erigidos de feitiço contíguo em sala de aula e, um conhecimento que, sobretudo não é dado pronto. Todavia constrói-se mútua e coletivamente por meio de uma condução, tantas vezes silenciosa e outras tantas, barulhenta que engloba sim, certa dose de controle, mas uma overdose de negociação, compreensão e falhas. É um processo contínuo e onde nem sempre a tão familiar hierarquia direciona as decisões.

Assim como o **Sujeito B** declarou, destaco aqui também a figura do professor, pois na sala de aula ele é o guia, o responsável. Entretanto, como citado no parágrafo anterior, não como uma figura autoritária e sim, como uma autoridade. E, antes de mais nada, um ser humano que compreende sua missão, sobretudo de conduzir pessoas também, e por isso, sucessos, insucessos, insatisfações, angústias....

Quando se fecha a porta da sala, aquele ambiente torna-se de certa forma sagrado; não numa conotação religiosa e sim, com uma sacralidade que se decodifica numa relação de confiança, diálogo, parceria e compromisso. Um outro viés dessa questão, é trazido por Charlot (2006, p. 3), quando pensa a relação dos jovens com o ambiente escolar:

A maioria dos estudantes gosta de ir à escola para comer, namorar e brincar. Nunca ouço que é um lugar para aprender. Para eles, os estudos, os trabalhos e as pesquisas existem para atender apenas aos interesses da escola.

Contraditoriamente, o **Sujeito B** percebe a escola, especificamente a sala de aula, como um lugar de aprendizado e, para tanto, ainda fornece sugestões de como o aporte tecnológico poderia ser inserido nesse ambiente para promoção de um exercício mais otimizado. Destarte, para ele a escola não é apenas um lugar de lazer. Ter 17 anos, no auge da adolescência, com tantas possibilidades a dispor e realizar uma afirmação como esta, evidencia uma maturidade considerável, assim como um nível de comprometimento social e político; uma vez que a escola está inserida no mundo. E isso o coloca também na contramão de uma sociedade cada vez menos pensante.

Acerca disso, Carvajal (1998) define três tipos de adolescência: adolescência puberal, adolescência nuclear e uma terceira que é a “adolescência juvenil”. Para esse autor, essa última já qualifica um estilo de vida mais adulta, onde os adolescentes começam a manifestar um comportamento mais autônomo, volta para a ambiência

social; o que os torna mais ativos e envolvidos numa jornada de maior criticidade. Resulta que eles se envolvem em trabalhos comunitários e, passam a respeitar as regras em sociedade (CARVAJAL, 1998, p. 75).

Ajuizar os conceitos num contexto de problematização e criticidade, não comporta uma marginalização das tecnologias de informação e comunicação. Assim, o vislumbre do **Sujeito B** acerca do aporte tecnológico incluso na atmosfera da sala de aula é referendado por Cíntia quando entrevista para a revista Carta Capital o professor Antônio Nóvoa. Diz ele “utilizar o potencial das novas tecnologias não substitui a necessidade de um bom professor” (CÍNTIA, 2015, p. 2). Dessa forma, é possível afirmar que, o uso de notebooks e acesso à internet, como predito pelo **Sujeito B**, isoladamente, não proporcionam aos sujeitos conhecimentos. São apenas informações que, mal utilizadas ou fora de contexto, não possuem fim em si mesmas.

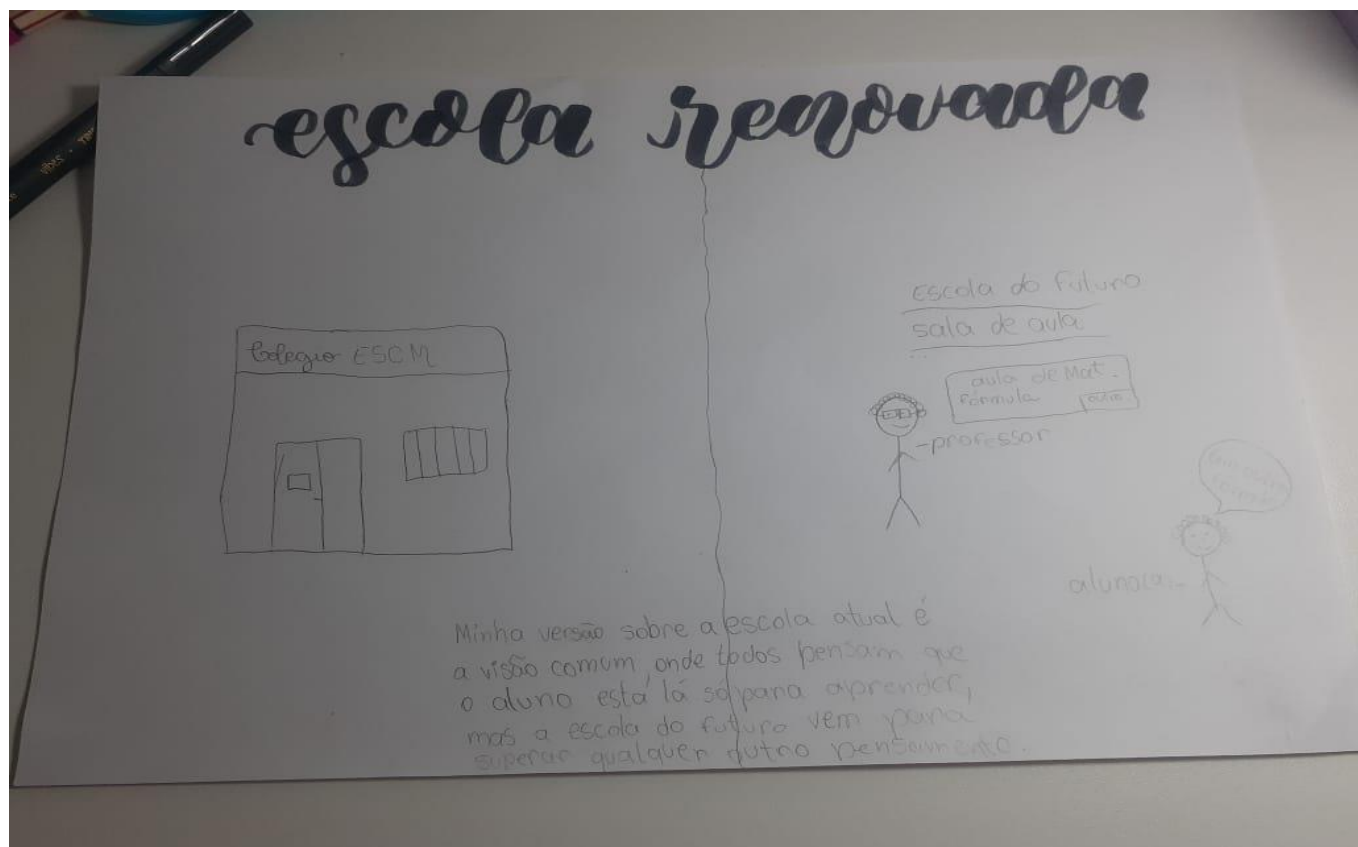
Sempre houve na escola, certo desconforto em relação às tecnologias aliadas às práticas pedagógicas. De contínuo pairou uma nebulosidade constituindo certa rivalidade onde uma, inexoravelmente, substituiria a outra. Contudo, a figura do professor e o que ela comporta de modo invariável que é ensinar a pensar, a formular novas hipóteses, a problematizar, a realizar analogias, não tem como ser substituída por tecnologias. Nóvoa corrobora essa assertiva postulando o importante potencial educativo destas, uma vez que elas têm se desenvolvido também no sentido de facilitar a comunicação (NÓVOA, 2015, p. 3). Ele prossegue inferindo que:

O professor tem de ajudar o aluno a transformar a informação em conhecimento. O que define a aprendizagem não é saber muito, é compreender bem aquilo que se sabe. É preciso desenvolver nos alunos a capacidade de estudar, de procurar, de pesquisar, de selecionar, de comunicar... Para isso, o professor é insubstituível.

Num tempo de hiper informação é deveras desafiante, ensinar a transformar a informação em conhecimento. Mas é muito pertinente, por que o excesso da primeira não atesta conhecimento, tampouco aprendizado. Por fim, concordo em certo alcance com a ideia defendida pelo **Sujeito B** de que *“a sala de aula é o coração da escola”* bem como, os autores que a referenciam. É mister um olhar mais acurado para que esse coração rompa com os estigmas de lugar tedioso ou de tortura, convergindo para lugar de prazer, de inspirações e mormente, de trocas. E que o gerenciamento da sala de aula possa perpassar pelas contribuições tecnológicas - ferramentas que aperfeiçoam esse processo.

C - LUGAR DE FALA DO ALUNO

Figura 9: Desenho e história elaborados pelo Sujeito C



Fonte: Desenho e história elaborados pelo Sujeito C

“Minha versão sobre a escola atual é a visão comum, onde todos pensam que o aluno está lá só para aprender, mas a escola do futuro vem para superar qualquer outro pensamento”.

O **Sujeito C** realiza seu desenho utilizando praticamente toda a folha de ofício. Realiza uma divisão em atendimento a consigna dada da escola atual e uma escola do futuro e, em cada desenho apresenta uma cena. No desenho da escola atual, é retratada a frente do Colégio Estadual Carlos Marighella: com uma porta grande contendo uma janelinha e outra janela um pouco maior ao lado.

Na outra metade da folha, podemos observar um subtítulo “*Escola do futuro*” e a explicação do recorte - “*sala de aula*”. Nela, existe a presença de um professor e um aluno. Há um quadrado possivelmente explicativo, com uma notificação próxima do professor que diz:

- “*Aula de Matemática-fórmula*” (outra).

E o aluno fala:

- *“Tem outra fórmula”*.

Professor e aluno (a) estão sorrindo e relativamente próximos. O **Sujeito C** demarca no desenho que tanto pode ser um aluno como uma aluna.

O título do desenho está escrito na forma de *lettering*¹⁹ e diz Escola Renovada. Está em destaque no topo central da folha. A história do **Sujeito C** vem expressa também no meio da folha, porém na parte inferior, o que confere uma organização quando olhado em sua totalidade.

A história apresentada é breve e pontual, descrita como sua versão acerca da escola atual: *“a visão comum em que todos pensam que o aluno está lá só para aprender”*. Contudo, a escola do futuro segundo esse sujeito, *“vem para superar qualquer outro pensamento”*.

Há uma equivalência entre o desenho e a história relatada, de modo particular, por que o desenho está dividido em duas partes. Pode-se afirmar: presente e futuro, mas não um futuro longínquo e sim, bem adjunto. O desenho em si transmite de forma muito viva, a mensagem que deseja. Se nota uma exceção no que tange ao título feito em forma de *lettering*. É possível sugestionar que não está em destaque ao acaso; ou que seja considerado subversivo, tal como está (vez que o avanço tecnológico nos faz teclar mais do que nunca, optando por digitar ao invés de escrever à mão). E também na ideia que abarca de uma escola renovada, em especial, quando vem de um aluno.

A escola atual é retratada no desenho como a frente do Colégio Estadual Carlos Marighella. É uma frente sem maiores detalhes, contendo uma porta grande de entrada, com um pequeno visor, para ver quem está chegando quando o portão está fechado e, uma janela ao lado que, curiosamente contém um traçado, remetendo a uma janela pequena em forma de grades. Tanto a porta quanto as janelas estão fechadas o que transmite uma ideia de algo de difícil acesso, cultura que precisa ser repensada, conforme posteriormente verbalizado na história do sujeito.

A outra metade da folha que comporta o desenho da escola do futuro, já traz como cena a sala de aula, e não a frente da escola. Isto deixa claro, na sua visão, que o que renovaria a escola, não está ancorado na sua fachada externa. Ao menos num

¹⁹ *Lettering* - A ideia é brincar com diferentes formas e pesos e criar um texto que, no fim das contas, pareça uma ilustração; é aí que entra o *lettering*, palavra em inglês sem tradução para o português, mas que tem sido muito usada por aqui. Consiste em desenhar letras e palavras, em vez de digitá-las burocraticamente em um computador ou escrevê-las de qualquer jeito em um pedaço de papel (FERREIRA, 2018, p. 2).

primeiro momento, mas sim, na sala de aula e na relação que o aluno e o professor estabelecem no que tange ao conhecimento e modo de conduzi-lo.

Contudo, há um ponto interessantíssimo projetado no desenho, que talvez tenha passado despercebido pelo sujeito quando da confecção do mesmo: o traçado na figura do aluno e também no seu balão de fala está mais fraco. Evidencia uma preensão menor na hora de elaborar e, permite conjecturar: não estaria esse traçado revelando uma concepção introjetada de aluno?

Pergunto-me por que é comum que o professor ensine e o aluno aprenda o que lhe é ensinado. Ou aprenda, ou não aprenda. Não é costumeiro que, o aluno aponte para o professor, outra possibilidade conforme o próprio sujeito diz em seu desenho ao afirmar: *“Aula de Matemática - fórmula (outra)”*. Uma fórmula outra, é uma atitude um tanto quanto subversiva e, é interessante notar como, certas condutas e ideias são tão arraigadas na ambiência escolar.

Aqui aludo à afirmativa de que, esse ideário radicado se traduziu no traço que grafou o aluno (mais fraco) e que reverberou também em sua fala quando ele diz: *“Tem outra fórmula”*. Observei que não há uma implicação direta com inserção do pronome “Eu”, por exemplo: “eu tenho outra fórmula”, mas uma fala aparentemente tímida, talvez receosa de que, sim: tem outra, tem outra possibilidade.

Para além dessa conjectura, posso sinalizar também a presença de certa proximidade entre professor e aluno - o que revela uma vinculação prazerosa -, assim como a existência de sorrisos, apesar do evidente traçado primitivo nessas figuras. A alegria externada nos dois rostos exprime a relevância do bom relacionamento (e do componente afetivo) que se coaduna, sem dúvida, na percepção de que o aluno não está na escola somente para aprender. Ele é um ser humano e está ali também para complementar, apontar possibilidades, crescer e promover crescimento.

Acerca disso, Maragon e Bencini, (2006, p. 3), entrevistando o professor Bernard Charlot para a Revista Nova Escola, postulam que:

Uma vez ouvi esta frase: "Gosto muito do meu professor porque ele nos trata como seres humanos". Ilude-se quem pensa que os meninos e as meninas esperam um amigo ou um colaborador mais velho. Os jovens querem se relacionar com um profissional maduro. Outro ponto importante: eles não querem ser números. Não há nada pior para uma criança ou um adolescente do que encontrar seu professor na rua e não ser reconhecido. Os jovens não aguentam ser tratados como anônimos. Isso confirma uma das principais competências que se espera de um profissional da Educação - a capacidade de se relacionar. E acrescento: com humor, que é o melhor remédio para enfrentar as contradições do universo da Educação.

A concepção desse pesquisador se expressa salutar nos dias atuais em que, uma das principais competências que se espera de um profissional de educação é a relacional. Coaduna com o que o **Sujeito C** apresenta de maneira pontual em seu desenho e também em sua história: no momento em que o aluno aponta uma fórmula diversa, um outro caminho, o professor continua a sorrir e é possível afirmar que, há uma abertura, um espaço para que esse aluno fale, para que se expresse, como infere.

Inquirio: quem é o aluno afinal? É possível afirmar que, para o **Sujeito C**, conforme retratado em seu desenho, uma escola renovada se constrói em consonância com uma metanoia acerca desse aluno. Como diz Charlot no excerto acima, ele não é apenas um número ou um ser anônimo que se senta na sala para aprender.

O **Sujeito C** expõe isso em sua alocução, afirmando ser essa a visão ordinária da escola atual: o aluno só está lá para receber. Isso é sancionado no instante em que ele coloca a porta e a janela fechadas: como que algo estanque. Porém, se descortina de forma esperançosa ao inferir: *“essa escola do futuro vem para superar qualquer outro pensamento”*, ou seja, reconhece a complexidade que permeia o terreno escolar, mas aponta um norte que é, precisamente, essa *“outra fórmula”* esse outro caminho.

Notório perceber que, ao colocar o aluno apontando uma outra possibilidade (levantando a mão e sugerindo uma outra fórmula), o **Sujeito C** mostra um aluno protagonista do seu aprendizado. Um aprendiz que, por não apenas receber a transmissão, se implica, busca, pesquisa, movimenta esse conhecimento e, por conseguinte, acolhe seu aprendizado com um significado profundo e contextualizado.

Nesse sentido, a fala acima do pesquisador Charlot (2006) mais uma vez reverbera, já que é preciso haver humor nesse relacionamento, para se configurar leve e fluido. O autor afirma que esse é o melhor remédio para lidar com as contradições do ambiente educativo. Então, não há aqui, um negacionismo da complexidade e contradição desse ambiente; mas também não há um determinismo de que, precisa ser assim para sempre.

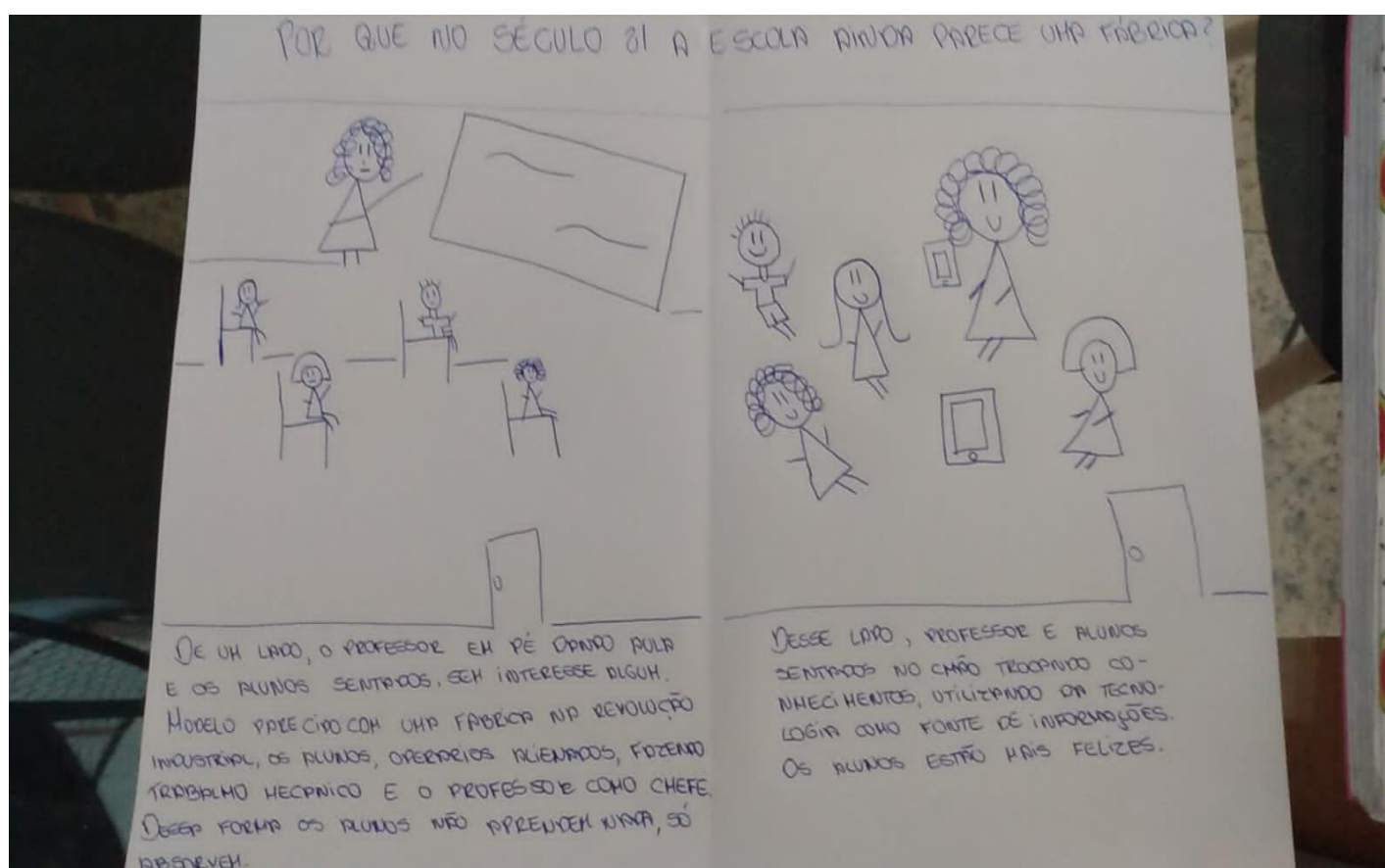
Ainda reflexionando acerca de ser aluno ou, do ofício de ser aluno como prediz Perrenoud (1995), é salutar deduzir que o emergir de uma sociedade mais diversificada reverbera na compleição do ser aluno, que vai sendo assim,

ressignificada. Deste modo, o alunado constitui-se não apenas pelas exigências da escola, mas também e principalmente, por suas experiências, seus desejos, medos, desafios, sonhos, perspectivas e também, por que não dizer, decepções (PERRENOUD, 1995).

Infere-se desse cenário, corroborando com a assertiva do **Sujeito C**, que, na escola do futuro é preciso ver e ponderar esse aluno que está inserido no processo; porque é protagonista, é ativo e é, sobretudo, cidadão. Os dias hodiernos clamam por esse tipo de sujeito. Um sujeito que possa ressignificar a escuta e, por conseguinte, o contexto existencial.

D - PRAZER EM APRENDER

Figura 10: Desenho e história elaborados pelo Sujeito D



Fonte: Desenho e história elaborados pelo Sujeito D

“De um lado, o professor em pé dando aula e os alunos sentados, sem interesse algum. Modelo parecido com uma fábrica na revolução Industrial, os alunos operários alienados, fazendo trabalho mecânico e o professor como chefe. Dessa forma, os alunos aprendem nada, só absorvem.

Desse lado, professor e alunos sentados no chão, utilizando da tecnologia como fonte de informações. Os alunos estão mais felizes.”

O **Sujeito D** usa toda a folha de ofício de forma bem distribuída e, atendendo a consigna apresentada, destrincha em duas cenas a escola que estuda e uma pequena versão da escola do futuro. É possível observar nesse desenho uma simetria nas imagens, assim como a presença de detalhes evidenciando um traçado minucioso. Quanto a este, percebe-se um misto das marcas em formato de palito, e uma estrutura corpórea definida pela geometria triangular.

Na primeira cena, se observa uma porta colocada num posicionamento que traz à imagem uma perspectiva de 3D. A sala de aula é mista e composta por quatro alunos que estão sentados enquanto a professora ministra a aula com uma varinha na mão apontando para o quadro. Os alunos que compõe a turma estão sentados em suas carteiras, milimetricamente separados uns dos outros, mas trazem no rosto, expressões diferenciadas. Há algo escrito no quadro.

Na segunda cena, também vemos uma porta que dá acesso a uma sala de aula. A turma conserva as características da citada acima: parecem ser os mesmos, professora e alunos. Contudo, nessa cena eles se encontram sentados à vontade e com acesso à tecnologia. A professora ministra a aula sentada bem próxima a eles sem a presença de quadro.

O título é: Por que no século XXI a escola ainda parece uma fábrica?, e está centrado no topo superior da folha, comportando uma história logo abaixo do respectivo desenho, de acordo com as cenas desenhadas. Na primeira, descreve um professor dando aula de pé e os alunos estão sentados, porém, *“sem interesse algum no que está sendo ministrado”*. Em seguida, compara com uma fábrica no período da Revolução Industrial e define os alunos como *“operários alienados realizando o trabalho de forma mecanizada, enquanto que o professor é o chefe”*. Ressalta que dessa forma, *“os alunos apenas absorvem, sem aprender nada”*.

Na segunda cena, o sujeito destrincha que, *“tanto professor quanto alunos, encontram-se sentados no chão e estão utilizando a tecnologia como uma fonte de informações”*. Nessa cena, *“os alunos estão mais felizes”*. Observando o desenho, nota-se a maneira como a porta está posicionada, permitindo a sensação de estar adentrando a sala de aula.

É possível realizar também um mapeamento sobre as expressões nos rostos dos alunos: perplexidade, como se estivesse sem compreender a realidade; apatia; de não estar situado ao ambiente; sorrindo. A expressão da professora é de

concentração e lhe parece que não mereçam consideração, as expressões diferenciadas dos alunos.

No que tange às histórias, existe equivalência entre essas e os desenhos apresentados, assim como a comparação que é feita entre a escola enquanto fábrica e uma nova versão desta também evidencia o pensar do **Sujeito D**.

O que o desenho traz na cena 01 retrata a vida cotidiana das salas de aulas. O professor muitas vezes entra para ministrar a sua aula e tem expectativa que os alunos “sejam obedientes”, ficando quietos e aprendendo o conteúdo. Noutros momentos, até deseja que os alunos sejam participativos, mas “desde que não haja indisciplina e me deixem dar minha aula”.

Quando a professora segue sua aula, indiferente às expressões dos alunos, também revela um comportamento corriqueiro nas escolas. Muitos até dizem que “não serão terapeutas dos seus alunos. O aluno deve ir para a escola e cumprir suas obrigações”.

Essas concepções que muitas vezes norteiam a educação escolar estão cravadas e convergem para um ensino, muitas vezes estigmatizado e tão somente, de transmissão de informações. No desenho é possível ainda notar que existe algo escrito no quadro.

Na cena 02 é possível observar a proximidade entre a professora e os alunos, assim como o clima harmonioso e de integração que impera ali. Os alunos estão sorrindo e além do *tablet* na mão da professora, existe outro disponível para a consulta dos alunos. Interessante que não estão sentados em carteiras como numa sala tradicional, mas numa roda mostrando-se bem à vontade. Nessa cena, não há presença do quadro.

Uma sala de aula estruturada como nos retrata a cena 02 ainda se configura distante da nossa realidade, por mais que se discuta o assunto. Isso pode ser percebido inclusive, pela maneira que se organiza o próprio discurso do **Sujeito D**: apesar da cena 02 retratar os alunos felizes, conforme história expressa logo abaixo, quem está ministrando a aula é a professora. Ela é quem tem o *tablet* e os alunos prestam atenção. O outro *tablet* que tem na sala encontra-se próximo aos alunos, mas não está na mão de algum deles.

Salutar perceber até que nível as questões que permeiam o ensino tradicional povoam o imaginário coletivo. Pude fazer essa constatação também no texto que o **Sujeito D** escreve. O texto da cena 01 trata da escola como fábrica, possui muito mais

informações que o texto da escola do futuro. Interrogo-me: não estaria o aluno também tão acostumado com esse cenário, que tem dificuldades em ilustrar um novo?

A unidade de análise cunhada diante do desenho produzido pelo **Sujeito D** é prazer em aprender. Acerca disso, Assman (2001) diz que é de incomensurável importância a existência real do prazer e ternura na educação. Para tanto, ele recorre à expressão “reencantar a educação” e ressalta que “precisa ser reintroduzido na escola, o princípio de que toda a morfogênese²⁰ do conhecimento tem algo a ver com a experiência do prazer” (ASSMAN, 2001, p. 29).

Quando traz esse conceito de morfogênese do conhecimento, Assman (2001) ressalta o caráter esforçado inerente a esses processos em detrimento de uma prevalência dos aspectos ordenadores. Prediz a função da ordem, mas propõe uma subversão dessa ordem, no sentido de um destaque maior para a dinâmica que lhe é inseparável e que, por conseguinte, lhe traz aprendizagem.

Nesse sentido, o sociólogo espanhol, Manuel Castells (2014, p. 1) estimado como o maior especialista em movimentos sociais na era da rede, declara que:

A aprendizagem na maior parte das escolas e universidades é totalmente obsoleta, porque insistem em produzir uma pedagogia baseada na transmissão de informação. Bom, não precisamos de transmissão de informação, porque a informação está toda na internet.

A assertiva dele coaduna com a veemência com que discorre o **Sujeito D** sobre a escola parecida com uma fábrica. Existem muitos estudos pertinentes à temática escolar e de como a escola deve ladear os rumos aceleradíssimos das tecnologias. Porém, é grande a complexidade que circunda essa questão.

Castells (2014) arrazoa a respeito disso ao inferir que, o sistema de ensino tem sido muito discutido e questionado, com vistas à reforma e busca de alternativas para questões diversas, como: repetição de ano, desinteresse e evasão escolar. Porém, para ele, a mudança perpassa primariamente pelo reconhecimento dos papéis de uma instituição de ensino.

É sabido que a escola, por ser uma instituição de cunho educativo, não tem como caminhar dissociada da ambiência social, por isso, para esse autor, ela sempre

²⁰ A expressão morfogênese do conhecimento serve para enfatizar que as experiências de aprendizagem se caracterizam por seu caráter de processo, representando novas qualidades emergentes desse processo.

esteve envolvida numa dupla interpretação de papéis: “transmitir os valores dominantes da sociedade e informar os alunos” (CASTELLS, 2014, p. 1).

Contudo, o advento das tecnologias de informação e comunicação, colocaram esses papéis desempenhados pela escola numa grande encruzilhada. A maior parte da informação disponível encontra-se digitalizada na internet e isso faz com que a antiga centralidade de conhecimentos que só “existiam” na escola, esmaieça.

Paradoxalmente, como que numa batalha já vencida, ainda há um predomínio dos aspectos de transmissão de conhecimentos pelo professor, o que torna a sala de aula um ambiente muitas vezes enfadonho e estático - conforme representado na cena 01 -, onde as expressões dos alunos e os não-ditos falam muito mais do que as palavras. Assman (2001, p. 21) discorre sobre isso quando fala:

A não ser que a própria educação cometa o crime de anular essa dinâmica vital de desejos de vida, transformando os aprendentes em meros receptáculos instrucionais, pensando apenas na “transmissão de conhecimentos” supostamente já prontos.

Para esse autor, a anulação dessa dinâmica vital de desejos de vida, cerceia a aprendizagem dos alunos e lhe coíbe o grande diferencial que justamente nos separa dos animais, que é a capacidade de pensar, analisar, argumentar. É preciso um grande resgate de tudo isso.

“Mas a experiência de aprendizagem implica, além da instrução informativa, a reinvenção e construção personalizada do conhecimento. E nisso, o prazer, representa uma dimensão chave” (ASSMAN, 2001, p. 21). O que se pode comprovar pelas expressões de felicidade que contemplam o rosto de todos os alunos na cena 02, assim como, pela leveza que o desenho externa. Os alunos estão além de felizes à vontade dentro do ambiente de aprendizagem.

Diante do explicitado acima, concordo com o predito pelo **Sujeito D** em seu desenho. Quando o espaço da sala de aula é alicerçado na troca e na utilização do arcabouço tecnológico, o prazer é garantido, porque o aluno implica-se no seu aprendizado, tornando-se, protagonista. Além de aprender mais e melhor, promove por meio das trocas, a prática dos colegas e também do professor, que deixa de ser a figura que sabe e transmite. E se torna um professor-sujeito e orienta o saber e o conhecimento que colabora e direciona. Essa alegria e prazer no ambiente escolar é mola propulsora do ato de ensinagem.

Observar os desenhos dos quatro sujeitos clarificou que dois atenderam a consigna proposta de forma integral e dois de forma parcial. Questiono-me em relação aos que cumpriram de forma parcial: essa postura ora demonstrada, motivou-se por um ato de negação da escola atual ou ainda de inquietação com a mesma, a ponto de não a registrar no papel?

E, concomitantemente, no que tange aos outros dois sujeitos que concluíram de forma integral, pergunto-me: estão fazendo uma projeção de futuro, considerando que o presente contém elementos que podem fazer parte desse futuro?

5.6.3 - GRUPO FOCAL

Dentre os dispositivos escolhidos para a colheita de dados, o grupo focal se adequa ao objeto de pesquisa por possibilitar a apreensão das diferentes representações sociais dos sujeitos da pesquisa. Vez que, os mesmos podem falar em presença dos outros - o que pode estimular ou incluir a participação. Por meio deste instrumento, compreende-se como se constituem essas interações, contribuições e participações que os sujeitos estabelecem entre si.

Assim posto, foi possível complementar os dados levantados pelas entrevistas individuais semiestruturadas e os desenhos através dos ditos e não ditos, nos espaços de interlocução, com vistas a apreender - posteriormente - as ancoragens e objetificações dessas representações sociais.

Foram realizados dois encontros de grupo focal, com duração de 1 hora cada e como temática central a *(sub)versão*, conforme descrito no início deste capítulo. Os encontros se deram na plataforma digital *Teamlink* mediante agendamento prévio, de um horário que fosse interessante para todos. Vale ressaltar que os dois encontros contaram com adesão e pontualidade de todo o grupo.

O primeiro encontro versou acerca da *(sub)versão* como caos e tragédia por meio da consigna: Como percebem o caos e a tragédia no chão da escola? A segunda reunião teve como temática a *(sub)versão* como revolução e transformação por meio da consigna: Conseguem perceber possibilidades de transformação da escola?

Com relação aos dois encontros propostos, surgiram duas unidades de análise, a saber:

A - Relação Professor e Aluno

B - Escola do Futuro

A - Relação Professor e Aluno

No tocante à unidade de análise Relação professor e aluno vejamos as principais alocações dos sujeitos da pesquisa:

Percebo o caos e tragédia no ambiente escolar público, onde os professores são mal remunerados. Para mim, essa é a “cereja do bolo”, pois os professores ensinam porque amam e não porque são bem pagos, e os que ensinam porque amam, não são todos, logo, aqueles que não amam a profissão, justamente por não serem bem remunerados, trabalham de qualquer forma, sendo, por conseguinte improdutivos, pois fazem por mal gosto. Para mim isso é mais improvável na rede privada de ensino, onde provavelmente os salários dos professores são melhores. Há um sistema que define tudo isso e ele é falho, por isso, quando constato essa situação, acho que tem como reverter, mas não é uma mudança simples, pois isso implicaria um envolvimento que ultrapassa a esfera escolar e atinge o governo do país (Sujeito B).

Concordo, mas acho que é importante também, ter respeito entre professores e alunos. É uma via de mão dupla, onde ambos atuam, ora agindo de um jeito, ora agindo de outro (Sujeito C).

Eu também concordo que a relação entre professor e aluno é muito importante. É preciso que ela melhore para que se avance! Tudo que se desenvolve, flui... Nem tudo está perdido... Ainda dá para melhorar! Quem faz a escola é o aluno, mas também o professor. Dessa forma, quando há troca, há um movimento de acréscimo. Quando o professor está aberto, amplia o conhecimento e analisa a forma do aluno aprender, tendo o ouvido aberto a esse aprendizado. O professor também faz uma autoavaliação por meio desse ambiente participativo e vê onde pode melhorar (Sujeito A).

A presença do professor na sala é muito importante, porém ele precisa ser remodelado e atuar como guia e não como detentor absoluto do conhecimento. Ele é um auxiliar e isso é benéfico junto aos alunos. A sala de aula é um momento de troca e os alunos muitas vezes irão complementar aquilo que está sendo tratado. Quando esse espaço “é cortado”, compromete muito da aula (Sujeito D).

O **Sujeito B** em sua fala ressalta a existência dum sistema maior que define tudo, e nota o caos e a tragédia no ambiente escolar, em especial na escola pública, com a má remuneração dos professores. Especifica isso por meio da metáfora “*cereja do bolo*” e faz uma correlação do ensino enquanto um ofício de amor.

Ele compara que, os professores que amam a profissão, independente do quanto recebem, são capazes de se doar para além da remuneração. Mas os outros que não têm esse amor, por não serem bem remunerados, trabalham de “*qualquer forma e são improdutivos, pois estão fazendo de mau gosto*”. Segue inferindo que, acha isso mais difícil de ocorrer na esfera privada, onde os professores “*devem receber melhor*”.

Complementa sua colocação dizendo: *“há um sistema muito maior que define tudo isso e é um sistema falho”*; diz que as situações podem até mudar, mas isso não se constituiria numa alteração simples, pois não se restringe apenas à esfera escolar, estendendo-se a nível federal.

Nessa dissertação, já foi pontuado quanto à polissemia que abarca a palavra subversão. De modo particular nessa temática do grupo focal, ela aparece com o viés de destruição, aniquilamento e, o **Sujeito B** explicita que para ele, o caos e a tragédia se configuram quando o professor do ensino público é mal remunerado. Segundo esse sujeito, o professor em geral, ama²¹ a sua profissão e *“acaba por trabalhar muito mais por amor do que pela remuneração em si”*.

Porém, e quando o professor não tem amor à sua profissão? E quando o professor se tornou professor por razões outras, como a *“falta de opção”*? Para o **Sujeito B**, essa categoria de professor na sala de aula *“trabalha de forma improdutivo, realizando suas atividades de qualquer forma”*, o que compromete a experiência de aprendizado do aluno.

A fala do **Sujeito B** (17 anos) se organiza em tom de denúncia social. Não obstante a denúncia contundente verbalizada, ele não encarcera ali o seu discurso. Pelo contrário, descortina um viés de transformação, embora não seja uma ocupação simplificada, pois ultrapassa a ambiência educativa e é sabido que demandas da conjuntura nacional respingam de forma contumaz na educação.

É comum escutarmos a atribuição de culpa ao sistema e isso se personifica inclusive em algumas canções como a de Edson Gomes (1988), *“Esse sistema é um vampiro”*. Contudo, esse atributo nomeado de sistema, muitas vezes ocupa um lugar abstrato, impossível de mapear. Nesse viés, Japiassú e Marcondes (2001, p. 176), no Dicionário Básico de Filosofia, definem sistema como um *“conjunto de elementos relacionados entre si, ordenados de acordo com determinados princípios, formando um todo ou uma unidade”*.

Essa assertiva justifica sua ancoragem no fato do sistema ser algo de grande dimensão e em consequência complexo. Saviani (2010) corrobora aludindo que o termo sistema é polissêmico e por isso, usado de maneira pleonástica. Fazendo um recorte, esse autor define sistema como sendo *“produto da ação sistematizada, isto*

²¹ Amor - a perspectiva de amor existente nas falas do Sujeito B remete a ideia de afeto no ofício de ser professor. Seria como uma vocação, um chamado e algo que o professor faz porque se sente bem e realizado.

é, da capacidade humana de agir intencionalmente segundo objetivos previamente formulados [...]” (SAVIANI, 2010, p. 380).

A adução postulada por Saviani ressoa com a fala do **Sujeito B**, quando o mesmo diz que esse “*sistema muito maior, ultrapassa a esfera escolar e alcança o governo do país*”. Esse sistema, apesar da inexorável complexidade que permeia sua égide, é falho em especial, com o sucateamento da educação por meio de projetos, propostas e emendas à constituição que transgridem direitos, outrora garantidos. E também reduzem as verbas investidas nessa área, tão importante para o desenvolvimento social cidadão.

No que tange à má remuneração dos professores brasileiros, Gatti e Barretto (2009, p. 247) afirmam que “[...] os salários recebidos pelos professores não são tão compensadores, especialmente em relação às tarefas que lhes são atribuídas”. Ajuizar a partir desse prisma, nos permite observar ressonância com a realidade, já que é sabido que as atribuições de um professor não começam e encerram no “seu expediente em sala de aula”. Ao contrário, ele precisa realizar seu planejamento, elaborar as atividades, fazer os relatórios e todas as demandas de ordem burocrática, participar das reuniões e etc., e isso tudo, comparado com os salários recebidos, deixa uma grande lacuna e um rastro de insatisfação e desânimo com a carreira do Magistério.

Uma das implicações da má remuneração dos professores para o trabalho docente é explicitado pelo **Sujeito B**, quando diz que, salvo os professores que trabalham por amor, os demais laboram de maneira “*improdutiva*”, executando suas funções de “*qualquer jeito*”.

Enguita (1991), sinaliza que os poucos retornos materiais atrelados às constantes pressões de ordem moral presentificadas com veemência no trabalho do professor, assim como o avassalador aviltamento econômico, reverberam numa postura de frustração pessoal do professor e conseguinte desafeição, o que, indubitavelmente reflete em ações na sala de aula.

Esteve (1995), discorre que, concomitante à desvalorização salarial do professor, ocorreu uma desvalorização social também da sua profissão. Muitos olham para o docente por um prisma vitimista e até mesmo, catastrófico. Segundo ele, “[...] o professor é visto como um pobre diabo que não foi capaz de arranjar uma ocupação mais bem remunerada” (ESTEVE, 1995, p. 105).

Essa visão cristalizada na sociedade tem um grande alcance e é um panorama triste, com dados corroborados por uma pesquisa realizada pelo Instituto Paulo Montenegro (2010), no tocante ao basilar motivo de insatisfação dos professores com a sua profissão. Nele, os dados atestam que “há, sem dúvida, uma questão de desprestígio social que, provavelmente, impacta na motivação, na valorização e no desempenho do professor” (INSTITUTO PAULO MONTENEGRO, 2010, p. 39).

O **Sujeito B** finaliza sua explanação asseverando que “acha que tem como reverter isso, mas que não é uma mudança simples”. Esse prisma abordado pelo sujeito me remete ao conceito de utopia, de Eduardo Galeano (2015, p. 310), onde ele alude que a utopia serve para que a gente possa caminhar.

A utopia está lá no horizonte. Me aproximo dois passos, ela se afasta dois passos. Caminho dez passos e o horizonte corre dez passos. Por mais que eu caminhe, jamais alcançarei. Para que serve a utopia? Serve para isso: para que eu não deixe de caminhar.

De todo exposto, depreende-se que sim, a má remuneração e a precarização docente no cenário contemporâneo contribuem de forma indubitável para o que se reflete na sala de aula e, portanto, na formação desses jovens. Tal feito gera uma grande preocupação pois, para essa mudança que o sujeito explicita, é urgente uma criticidade e humanização que começam após a família, dentro dos muros da escola.

Um outro desdobramento presentificado nas falas dos sujeitos A, C e D, refere-se à presença do professor em sala de aula e a relação deste, com o aluno. O **Sujeito C** concorda com o explicitado pelo **Sujeito B**, porém ressalva a importância de haver respeito na relação professor e aluno. Ele ainda, assevera que, esta é uma via de mão dupla, onde os dois atuam, ora agindo de um jeito, ora agindo de outro.

A premissa do **Sujeito C** permite afirmar o caráter dinâmico que envolve a ambiência da sala de aula, onde tanto o professor quanto o aluno, ora ensina e ora aprende. O respeito a essa indubitável dinâmica que permite um ambiente de real aprendizado. Quando o **Sujeito C** especifica a questão do respeito, comprova também, que o aluno se preocupa com a relação que existe em sala de aula. Ele não está ali de forma neutra, mas se implica no processo de ensino e aprendizagem e quer também ser considerado.

No tocante à relevância do diálogo entre professor e aluno, Freire (2005) discorre que passa a existir um caminho de confluência para que o respeito de fato, impere. Uma relação que prioriza o diálogo sempre pode ser aprimorada. Necessário

que, se pondere o fato de que nem sempre será um caminho fácil, uma vez que os seres humanos são diferentes e complexos entre si; por conseguinte, cada relacionar entre eles é passível de divergências. Mas, no momento em que existe o diálogo, os ajustes inerentes ao processo se dão sem maiores comprometimentos dos alicerces da base do processo. Por isso Freire (2005, p. 91) aduz que:

[...], o diálogo é uma exigência existencial. E, se ele é o encontro em que se solidarizam o refletir e o agir de seus sujeitos endereçados ao mundo a ser transformado e humanizado, não pode reduzir-se a um ato de depositar ideias de um sujeito no outro, nem tampouco tornar-se simples troca de ideias a serem consumidas pelos permutantes.

Nesse excerto, percebemos que, à luz deste autor, o diálogo é uma premissa basilar à realidade existencial. Por meio dele há o irrefragável encontro que comporta a práxis; porém, não uma práxis educacional e sim, uma práxis existencial e humanitária onde, o movimento dialógico se coaduna para um mundo que está em constante transformação e prescinde de humanização. Para tanto, não seria possível o ato de transmitir puramente ou ainda “depositar” as ideias de um sujeito no outro; muito menos uma pormenorização dessa relação, mas um constante debate com vistas à evolução em todos os sentidos.

Diante disso, corroboro com o pensamento contido na fala do **Sujeito C**, no que tange à importância do respeito na relação entre professores e alunos. A criticidade contida nesse aspecto referenciado acima evidencia um comprometimento e implicação na ambiência educativa. O que tem inclusive ressonância social, como predito pelos autores elencados.

O **Sujeito A** concentra sua fala na relação entre professor e aluno, adjetivando a mesma como importante. Evidencia que é preciso que essa relação melhore para que haja avanço. Fala que *“tudo que se desenvolve, flui”* e que *“nem tudo está perdido, pois ainda dá para melhorar”*.

Prossegue dizendo *“que quem faz a escola é o aluno, mas ao mesmo tempo, o professor”* e diz que, *“quando há troca, há um movimento de acréscimo”*. Infere que, quando *“o professor está aberto, amplia o conhecimento e analisa a forma do aluno aprender, tendo o ouvido aberto a esse aprendizado”*. Categoriza que, nesse movimento do professor estar aberto e analisar a forma do aluno aprender, ele faz também uma autoavaliação, e, tudo isso se dá num ambiente que é participativo e que permite, por conseguinte ao professor, ver onde pode melhorar.

Enquanto o **Sujeito A** é mais generalista discorrendo acerca da relação entre professor e aluno, adjetivando a mesma como importante, o **Sujeito C**, de forma específica, foca sua fala no respeito entre professor e aluno, o **Sujeito A** delinea sua fala de forma mais generalista, abarcando a relação entre professor e aluno e já de início, asseverando que ela pode melhorar. Contudo, para que isso aconteça, é preciso que se *“haja um avanço”* e faz um comparativo dizendo que *“tudo que se desenvolve, flui”*. De forma esperançosa, diz que *“nem tudo está perdido, pois ainda dá para melhorar”*.

No momento em que atribui a relação professor e aluno como ponto de análise acerca do caos no ambiente escolar, o **Sujeito A** também se implica, assim como, ao avaliar que é necessário promover melhora para que haja um avanço. A compreensão e o diálogo entre as partes são pilares imprescindíveis para lastrear esse relacionamento. Logo, o **Sujeito A** contextualiza dizendo que, *“quem faz a escola é o aluno, mas também o professor”*, e caracteriza que, devido a isso, há um movimento de acréscimo, de soma.

A escola é um espaço multifacetado por essa interatividade, então, assim como a presença do aluno faz de certa forma, a escola existir, na ausência de um professor, ela também não subsiste. Essas duas figuras tão complexas e diferentes estranham-se muitas vezes. Todavia precisam coexistir. Necessário entender isso, bem como, a complexidade inerente ao ser humano, já que, diversas vezes, dependendo da forma como o impasse ocorre, pode ser conduzido de modo a haver uma ponderação dialógica.

Muitas pessoas declaram ter preconceito em relação ao conflito, mas ele muitas vezes é salutar por promover uma melhora profunda nos pares envolvidos. Notadamente no espaço escolar, dadas as diversidades que estão ali presentes ou ausentes.

Uma sinalização importante feita pelo **Sujeito A**, refere-se à abertura por parte do professor: *“quando o professor está aberto, amplia o conhecimento e analisa a forma do aluno aprender”*. A posição de abertura é de grande relevância no que tange aos *feedbacks* relacionais. Se um sujeito quer se comunicar, mas não encontra eco no outro, a comunicação além de não acontecer, fica enviesada; comprometendo as relações.

Mister também revisitar os acordos de troca dentro do espaço da sala de aula. Uma colocação que poderia ser positiva acaba sendo feita num momento ou de modo

impróprio, gerando dissabores que erigem barreiras não apenas para aquele sujeito da fala, mas, para outros também. Nesse momento, muitos professores, ao se sentirem aviltados, optam por “mostrar quem é que manda na sala” e por meio de comportamentos autoritários “colocam o aluno em seu devido lugar”.

Todavia, na colocação do **Sujeito A**, ele mesmo especifica que, quando há esse movimento de abertura, o professor tem e se mantém numa escuta permanente e dialógica, ampliando o conhecimento dentro da sala de aula, por meio das trocas e também da percepção da forma que aprendem seus alunos. Com esse mapeamento aumenta, por conseguinte a fluidez no processo de ensino, solidificando o trato com seu alunado de modo saudável.

A essa ação de desenvolvimento, o **Sujeito A** agrega o valor da autoavaliação por parte do professor, situando-o nesse ambiente participativo e, colocando que os conhecimentos proporcionados por essa ambiência interativa propiciarão um professor que constantemente se aperfeiçoa. E se aperfeiçoa, precisamente porque é capaz de olhar para si, como um ser em permanente construção.

A pauta relação professor e aluno não é inédita, ao contrário, é continuamente revisitada e ainda assim, permanece no debate educacional. Penso que isso não seja à toa. Apesar dos profícuos debates, quando se fala de seres humanos, inexoravelmente, se abarcam diferentes realidades que, estando em interação, convergem muitas vezes para situações conflituosas.

Santos e Gomide (2014, p. 27) asseveram que o conflito é inerente à condição humana. Somos seres singulares, com necessidades e gostos diferentes e peculiares. Afora esta constatação ainda convivemos nos mesmos espaços frequentemente. Essa junção aparentemente simples é causa de demasiada cizânia. O conflito acontece no dia a dia, porém, a condução do mesmo, pode potencializar ou minimizar os possíveis danos.

A escola é uma instituição conflituosa por excelência. Onde há pessoas, há diversidade de ideias e afetos, o que pode tornar as relações suscetíveis a desencontros de comunicação. Paradoxalmente, uma das missões mais importantes da escola é a de formar seres críticos e autônomos para o mundo, porém um mundo formado por outras pessoas.

À luz dessa aposta faz-se necessário ressaltar a importância das questões socioemocionais para que estes sujeitos possam de fato interferir no mundo de uma forma cônica e firme, compreendendo que nem sempre irão acertar, mas

caminhando num movimento autorregulador permanente. Passos e Ribeiro (2016, p. 14) atestam dizendo que:

Em geral, conflitos ocorrem onde há diversidade, interações, movimentações e comunicação entre grupos diversos. Inevitavelmente, surgem divergências, disputas e mesmo desordens nas interações humanas. Tais manifestações podem ser construtivas ou destrutivas, dependendo da forma como são abordadas. Se há diálogo, os conflitos podem se tornar fontes de aprendizagem e molas propulsoras de mudanças. Porém, na ausência de diálogo ou quando há má qualidade da comunicação, eles são fontes de tensões que podem terminar em sérios aborrecimentos ou em violência.

Estas autoras abordam a importância do reconhecimento dos conflitos como inerentes à condição humana, justamente pela singularidade concernente a cada indivíduo. Destarte, a forma de abordagem a partir de uma determinada situação, é que definirá o desmembramento desses conflitos.

Aqui faço um paralelo dessa assertiva com o momento em que o **Sujeito A** situa a necessidade de abertura por parte do professor. Reflito que nesse momento, a direção deve ser feita por parte do professor, enquanto autoridade da sala de aula e também por sua idade, maturidade e experiência de vida.

Ressalta-se então, o papel fundante do diálogo nesse processo comunicacional para que as tensões sejam dissolvidas e os acordos aperfeiçoados para melhor convivência. Freire e Shor (2008, p. 123), corroboram essa assertiva ao dizer que:

A partir da prática dialógica, o sujeito desenvolve suas potencialidades de comunicar, interagir, administrar e construir o seu conhecimento, melhorando sua capacidade de decisão, humanizando-se. Na prática do diálogo, os homens e as mulheres exercitam o respeito às posições do outro; ela é o caminho para a formação da personalidade democrática. Assim, “o diálogo libertador é uma comunicação democrática, que invalida a dominação e reduz a obscuridade, ao afirmar a liberdade dos participantes de refazer sua cultura”.

O viés abordado pelos autores supracitados contextualiza-se na cena hodierna por trazer à luz, os pilares democráticos dentro do espaço da escola, onde o obscurantismo vem tentando de variados meios, silenciar os atores que lá estão. Outrossim o diálogo configura-se como uma ferramenta indispensável e ao mesmo tempo, libertadora; promovendo não somente um ambiente de melhor convivência, mas sobretudo, um espaço mais democrático, com sujeitos gozando de autonomia e criticidade.

Para que esse meio assim se estabeleça, a autoavaliação deve ser uma mola-propulsora por parte do professor e do aluno. Contudo, o **Sujeito A** situa a mesma como devendo partir do professor, com vistas à ampliação do conhecimento ministrado em sala, bem como a interpretação da metodologia de aprender do aluno. A partir daí, segundo ele, o ambiente se torna participativo e o professor pode perceber em si, onde pode melhorar.

Acerca disso, Nóvoa (1992) discorre que a formação do professor deve estar ancorada numa perspectiva crítico-reflexiva, requerendo uma articulação de pensamentos autônomos, projetos próprios e tudo isso com vistas à construção de uma imagem profissional.

O mesmo autor postula que não adianta um arcabouço de cursos e diferentes técnicas, sem uma constante reflexão em cima das práticas realizadas. Logo, um novo exercício oriundo dessa cogitação. Avança afirmando que “a formação passa por processos de investigação, diretamente articulados com as práticas educativas” (NÓVOA, 1992, pp. 27-28).

Embasando os pontos percorridos sobre o ponto de vista do **Sujeito A** aquiesço com o imperativo do contínuo olhar atento para o relacionamento professor e aluno, assim como, a relevância de um repensar frequente. Majorando ser tão importante quanto, no processo de concepção dos alunos, se alargarem também a consciência da autoavaliação por parte deles, como partícipes também deste processo, bem como a contínua elaboração de convenções para melhor convivência, na ambiência da sala de aula e da escola de forma geral.

O **Sujeito D** compreende que a presença do professor em sala é muito salutar, mas há uma necessidade de “*remodelagem desse professor*”. Ele precisa ter uma “*postura de guia e não uma postura de detentor único do conhecimento*”. Recordando que ele é um auxiliar e isso é muito benéfico para o aluno, vez que propicia um instante ímpar de trocas de experiências e analogias constantes que concorrem para um efetivo aprendizado.

Ainda nesse ambiente de aprendizado, o aluno, segundo o **Sujeito D**, pode “*contribuir com aquilo que está sendo tratado, justamente porque, o professor, não é o titular do conhecimento*”. Pontua de forma veemente que, quando esse espaço é “*cortado*” compromete muito da aula. Sua expressão ratifica o comparecimento do educador em sala; o que, nos tempos hodiernos é salutar. Há a especificação de que esse professor carece ser remodelado e é importante, vislumbrá-lo na ótica da

remodelagem. Não como alguém que sempre tem algo errado, mas um ser nunca pronto; alguém que está em permanente construção.

E essa construção do ofício do professor se relaciona com seu método de aprendizagem, uma vez que para se remodelar, ele carece se olhar e olhar para a sua prática, de forma crítica e reflexiva. E isso em busca de sua percepção constante na teia de levar em conta os discursos, que atravessam a educação e seus impasses subjetivos.

Frente a isso, Freire (1996, p. 96) define como ‘bom professor’:

O bom professor é o que consegue, enquanto fala trazer o aluno até a intimidade do movimento do seu pensamento. Sua aula é assim um desafio e não uma cantiga de ninar. Seus alunos cansam, não dormem. Cansam porque acompanham as idas e vindas de seu pensamento, surpreendem suas imaginações, suas dúvidas, suas incertezas.

A premissa freiriana ratifica o *amateurismo* já citado aqui - termo cunhado pelos autores Masscheslein e Simmons (2018) - e articula-se diretamente com o que o **Sujeito D** coloca acerca do professor, no que tange sua postura em sala de aula. Freire (1996, p. 96) prossegue dizendo que:

Professor incompetente, irresponsável, o professor amoroso da vida e das gentes, o professor mal-amado, sempre com raiva do mundo e das pessoas, frio, burocrático, racionalista, nenhum deles passa pelos alunos sem deixar sua marca.

Dessa forma, independente de qual tenha sido a postura do professor, cada docente deixará marcas em seus alunos. Que sejam então, marcas positivas, vez que serão indelévels, pois estas, justamente por essa característica, ultrapassam os aprendizados escolares e se personificam na vida dos indivíduos. Saliento ainda que os educadores não podem se aportar no viés sentimental, em detrimento do cumprimento ético de seu dever de professor e formador de opiniões.

Diante dos aspectos abordados aqui, pode-se afirmar que sim, a presença do professor em sala de aula é muito elementar, mesmo em tempos de hiper informação - talvez, ainda mais por isso ... Mas é preciso que continuamente se repense e discuta a forma como essa presença é desenvolvida em sala de aula, assim como a implicação e a conscientização de cada aluno, enquanto pessoa (em seu processo de humanização) e também enquanto grupo (em seu processo de interação).

B - Escola Do Futuro

Conforme mencionado no início desse capítulo, ocorreram dois encontros de grupo focal. Nesse segundo encontro, a temática versou sobre a (sub)versão como revolução e transformação; sendo proposto aos sujeitos que conversassem acerca das possibilidades de transformação no ambiente escolar. As falas dos sujeitos possibilitaram emergir a unidade de análise: Escola do futuro.

No tocante a essa unidade de análise, vejamos as principais falas dos sujeitos:

Para mim, uma escola do futuro, não necessitaria de maiores mudanças em suas estruturas. Eu manteria a boa relação entre o professor e o aluno e, o professor daria aos alunos o lugar de fala. Tiraria a aula palestra, com o professor escrevendo o quadro inteiro e os alunos copiando. Depois o professor diz:

- “Está tudo aí na apostila”!

E eu me pergunto:

- Mas como, se ele nem explicou? (Sujeito A)

Eu manteria a sala de aula com os alunos, pois ela é importante, mesmo no futuro. Eu acrescentaria a tecnologia que poderia ser utilizada por meio de um servidor específico para o colégio, controlando os sites acessados e os downloads feitos. Acrescentaria também um ambiente climatizado, pois um ambiente quente, abafado, compromete a absorção do conhecimento (Sujeito B).

Para mim, numa escola do futuro, a aula seria interativa e não uma palestra. Nessa interação, a base seria o debate. O professor consideraria para as suas aulas os diferentes métodos de aprendizagem e faria sua adequação nesse sentido de acordo com cada aluno (Sujeito C).

Para mim, numa escola do futuro, os alunos deveriam ter o direito de escolher suas disciplinas, pois, quando cursam as disciplinas ditas obrigatórias, é chato, o aluno que se esforça, só é aprovado, mas não tem o aprendizado. É melhor aprender por algo que se quer e que se identifica. É tanta matéria, tanta coisa que não tem como o aluno dar o máximo, nem ter foco... Ele acaba não dando tudo de si nessas disciplinas todas (Sujeito D).

Não há excepcionalidade na discussão de uma escola do futuro. Desde o movimento da Escola Nova (1882), se debate a respeito da reinvenção da escola. Especialmente nos tempos hodiernos, esse pensamento ganha contornos outros, para além daquilo que poderíamos imaginar. O cenário pandêmico acelerou questões que já existiam há anos no contexto educacional, muitas das quais diariamente escamoteadas, apontando a consequente emergência de soluções.

O segundo encontro do grupo focal, tal como o primeiro, foi deveras fecundo no que tange aos debates surgidos e, pude observar uma convergência nas falas dos sujeitos. Essas expressavam-se de forma reflexiva e concatenada, complementando-se de forma equitativa e comprometida com uma educação que, de fato, seja

promotora de uma sociedade mais cidadã e comprometida com o mecanismo do ensino e da aprendizagem.

Observei também, a recorrência de alguns pontos que surgiram nas entrevistas individuais e também no primeiro encontro do grupo focal, tais quais: a relação professor-aluno, as questões de uso das ferramentas tecnológicas e a concepção da escola como um local de aprendizado. Diante dessas reincidências, posso afirmar que, esses sujeitos preocupam-se num primeiro momento em mudanças na escola concentradas na sala de aula; o que corrobora a aposta de uma *(sub)versão* da escola, ou seja, uma pequena versão dessa.

O **Sujeito A** dá prosseguimento à fala primeira, dita no primeiro encontro do grupo focal: para este, a importância maior, reside na relação professor e aluno. Destaca inclusive que, uma escola do futuro, não precisaria de maiores mudanças em seus alicerces, mas sim, um contínuo investimento na boa relação entre esses pares. Tiraria também a “*aula palestra*”²² e colocaria o professor como alguém que oferta o lugar de fala para os alunos.

Mediante sua colocação, remodelaria também a questão dos alunos apenas copiarem o que está escrito no quadro, e, para tanto, delineou um breve diálogo de um professor com um aluno, na sala de aula sobre o assunto escrito no quadro. O professor após escrever tudo no quadro, “*diz ao aluno que está tudo na apostila*” e o aluno diante disso, se pergunta: “*como assim, se o professor nem explicou*”?

A assertiva sob a qual o **Sujeito A** se debruça, retrata o que costumeiramente acontece no ambiente escolar, especialmente com os alunos do ensino Fundamental II em diante. Muitas vezes a aula se transforma num monólogo onde o professor transcreve o assunto para o quadro e solicita que os alunos copiem. Infelizmente em alguns momentos, essa postura é estratégica: os alunos são lentos para copiar e o tempo destinado à explanação das ideias, acaba sendo consumido com a transcrição do quadro.

O que aparentemente dá certo “conforto” ao professor, por não ter que se desgastar explicando o assunto para alunos que não prestam atenção ou não estão tão envolvidos, tem um “custo” muito maior, uma vez que no momento da “cobrança”, quase sempre nas atividades avaliativas, os alunos questionam que o assunto não foi

²² Aula palestra foi uma nomenclatura utilizada pelo **Sujeito C** no decorrer da pesquisa de campo, em alusão à aula em que apenas o professor fala e o aluno escuta. Nessa modalidade de aula, não há espaço para que o aluno se coloque, nem com dúvidas, nem com contribuições.

dado e, que o professor apenas fez a cópia na lousa. O professor por sua vez, argumenta contra o desinteresse e a distração dos alunos que, ao invés de copiar, passaram a aula conversando. E aí, amplifica-se um esgarçamento de uma relação fragilizada por natureza.

Nesse íterim, o **Sujeito A**, aborda a importância do professor ofertar ao aluno o lugar de fala, aspecto já discorrido em sua entrevista e no próprio grupo focal. O interessante é ver que é o professor quem oferta o lugar de fala para os alunos; e não os alunos que se inserem de forma autônoma e protagonista nesse espaço. Eles esperam que o professor crie e valide esse lugar. Esse é um ponto que merece ser explorado numa nas inconclusões dessa dissertação.

Quando situa a importância do professor dar o lugar de fala para o aluno, o sujeito da pesquisa passa a ter outro olhar sobre a modalidade de aula, por ele denominada de “*aula palestra*”. Nela, o professor só fala e o aluno escuta e registra. Numa escola do futuro, o **Sujeito C** afirma que essas modalidades não estariam presentificadas.

Lastreada pelas questões acima discorridas, anco-ro-me em Gadotti (2000, p. 9), quando arrazoa o que é ser professor no mundo de hoje. Diz ele:

O que é ser professor hoje? Ser professor hoje é viver intensamente o seu tempo, conviver; é ter consciência e sensibilidade. Não se pode imaginar um futuro para a humanidade sem educadores, assim como não se pode pensar num futuro sem poetas e filósofos. Os educadores, numa visão emancipadora, não só transformam a informação em conhecimento e em consciência crítica, mas também formam pessoas. [...] Eles fazem fluir o saber (não o dado, a informação e o puro conhecimento), porque constroem sentido para a vida das pessoas e para a humanidade e buscam, juntos, um mundo mais justo, mas produtivo e mais saudável para todos. Por isso eles são imprescindíveis.

A fala de Gadotti, a despeito de ter sido escrita há vinte anos, se perfaz atualizada. Quando o autor pensa o que é ser professor no mundo de hoje e responde, contextualizando essa profissão como um “viver intensamente o seu tempo, conviver, ter consciência e sensibilidade”, mostra esse profissional que é tão aviltado, mas ao mesmo tempo tão imprescindível.

Sua colocação de que “não se pode imaginar uma humanidade sem educadores”, ressoa na fala do **Sujeito A**, quando fala da importância da relação professor e aluno, reconhecendo que essa é de grande valor no cerne da esfera educativa.

Paradoxalmente à fala de Gadotti (2000), Nóvoa (1999, p. 13) um ano antes, problematiza a situação do professor inferindo que:

Por um lado, os professores são olhados com desconfiança, acusados de serem profissionais medíocres e de terem uma formação deficiente; por outro lado, são bombardeados com uma retórica cada vez mais abundante que os considera elementos essenciais para a melhoria da qualidade do ensino e para o progresso social e cultural.

Essa dicotomia presentificada no exercício do magistério, também já discutida no presente trabalho, tem ecos oriundos na ambiência social, o que torna a situação bem complexa. Contudo, o contexto pandêmico que ora nos abarca, evidenciou a relevância, força e união dos professores. Tal afirmação é corroborada por Nóvoa (2020) em entrevista Programa de Residência Docente da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF, 2019, p. 1):

[...] a capacidade de resposta de muitos professores, que, em colaboração, conseguiram criar soluções, manter vínculos pedagógicos, para que a ideia de educação pública se mantenha presente.

A educação como direito de todos é uma premissa que, segundo esse autor, foi fortalecida no tempo atual contraditoriamente ao “falacioso ensino remoto” (SAVIANI, 2020). Para Nóvoa, os professores construíram e estão construindo ainda, uma grande rede de colaboração e, mesmo expostos às intempéries cotidianas, têm lutado e seguido fortes, em busca de uma educação efetiva e acessível.

Tal fato acima é referendado por Gadotti ao asseverar que o professor se tornou “um aprendiz permanente, um construtor de sentidos, um cooperador e, sobretudo, um organizador da aprendizagem”. E considerar o professor nessa perspectiva, aponta para um contínuo reconstruir-se; também, um permanente estado de abertura, pois “não há ensino e aprendizagem fora da “procura, da boniteza e da alegria”, dizia-nos Paulo Freire” (GADOTTI, 2007, p. 13).

Já o **Sujeito B** em sua explanação: *“manteria a sala com os alunos, mesmo no futuro, pois ela é importante [...] e acrescentaria a tecnologia”*. Sugestiona a sua utilização por meio de *“um servidor específico para o colégio, controlando os sites acessados e downloads feitos”*. Acresceu à sua colocação, a importância de um *“ambiente climatizado”*, ressaltando que, *“um ambiente abafado, compromete a absorção do conhecimento”*.

Mediante a fala do **Sujeito B**, faço recorte para a sala de aula, exposta por ele como significante, mesmo no futuro. Para dinamizar esse espaço, o que ele acresceria, seria a tecnologia, que, vale salientar, é também inserida numa concepção reducionista de certa forma. Ela está correlacionada apenas à internet, sites e *downloads*, quando o conceito em si, de tecnologia, é bem mais abrangente. Essa analogia permeou a colocação de todos os sujeitos da pesquisa.

No que tange à questão da tecnologia, Couto (2020, p. 75) postula que:

[...] a mera presença das tecnologias digitais nas salas de aula não é suficiente para promover as inovações e melhorias na qualidade do ensino-aprendizagem e na formação crítica e cidadã das pessoas. [...] Nesse sentido, muitos profissionais da educação usam diariamente tecnologias digitais, mas não são integrados nem integram as suas práticas nos fluxos e nexos velozes das aprendizagens ubíquas típicas da cibercultura.

Quando traz a questão da tecnologia, o **Sujeito B** aponta a utilização da mesma como uma inovação no ambiente escolar. Porém a assertiva preconizada por Couto nos mostra que, não adianta apenas a utilização de tecnologias digitais para que o ambiente esteja inovado. Faz-se preciso haver uma integração dessas ferramentas digitais proporcionados pela tecnologia, com as práticas de forma harmoniosa, equitativa e acessível para promover um ensino e uma aprendizagem onde a criticidade e cidadania estejam presentificadas.

É de grande relevância a discussão da premissa acima explicitada, dentre outros fatores, porque o advento acelerado das tecnologias de informação e comunicação não autorizam muito espaço, para que essa ponderação se dê. Assim sendo, os automatismos em certa instância - tão costumeiros aos seres humanos - vão se constituindo e moldando os fazeres, solapando as reflexões e ressignificações.

O professor Antônio Nóvoa (2019, p. 2) corrobora o pensamento de Couto, aduzindo que a escola enquanto instituição é insubstituível; “mas o modelo escolar, já não responde às necessidades do futuro”... Segundo Nóvoa, não é a tecnologia que irá conseguir ser o nosso bote salva vidas, mas a indubitável compreensão de que precisamos de novos ambientes e espaços educativos (UFJF, 2019).

Dessa forma, penso ser premente a conservação da sala de aula enquanto espaço de conhecimento, de interação e troca; e visualizo sim, a inserção de tecnologias digitais utilizadas de forma crítica, consciente, como caminho para promover aprendizagens referenciadas psicossocialmente.

Valido também a relevância de um debate com os alunos no que tange aos reducionismos que abarcam as questões de tecnologia. Se pararmos para reflexionar um pouco, a aparente simples caneta que usamos funciona por um desenvolvimento tecnológico; assim como as lâmpadas que costumeiramente acendemos e apagamos. É pertinente discutir nesse sentido, para que se amplie a adoção da cibercultura.

O **Sujeito C**, explicita em sua fala uma escola do futuro, onde a aula seria mais interativa e não num formato de palestra. Diz que, nessa interação, a base seria o debate e que o professor deveria considerar este aspecto para elaboração de suas aulas, bem como os diferentes métodos pelos quais os alunos aprendem. Caracteriza que tem pessoas que aprendem de forma visual, outras auditivas, e afirma que cada um tem seu estilo, por isso, o professor deveria preparar seu conteúdo de forma variada e ir adequando as diferentes formas de aprendizagem.

Considerar os diversos estilos pelos quais os alunos aprendem constitui-se num grande desafio, apesar disso, este carrega em si uma série de recompensas, por assim dizer. A principal, é que o ambiente, ao tornar-se interativo, conforme postula o **Sujeito C**, é mais atraente e enriquecedor. Uma secundária é porque, os alunos passam a se sentir como parte do processo. Começam a entender que são vistos, e logo, são importantes, são capazes e podem além de aprender, também ensinar.

A premissa da interação é vigotskiana. Para esse autor, o desenvolvimento dos sujeitos se dava de forma interativa. É justamente essa interação e movimento, que possibilita novas aprendizagens, conhecimentos e experiências. Vygostky (1998, p. 75) contextualiza isso dentro do desenvolvimento das funções psicológicas superiores presentes no desenvolvimento da criança:

Primeiro, no nível social, e, depois, no nível individual; primeiro entre pessoas (interpsicológica), e, depois, no interior da criança (intrapsicológica). Isso se aplica igualmente para atenção voluntária, para a memória lógica e para a formação de conceitos. Todas as funções superiores originam-se das relações reais entre indivíduos humanos.

A interação predita pelo **Sujeito C** e também o pilar do debate, são defendidos por esse autor tão caro para a educação. Nas trocas e debates, podemos aprender com os outros, elaborando novos conceitos, ressignificando alguns, desenvolvendo nosso potencial criativo e argumentativo, assim como nossa capacidade de lógica, etc.

Além disso, esse tipo de desenvolvimento, apesar de ser iniciado pela via da interação, não se finaliza nessa, porque o sujeito, ao voltar para si, com as novas informações apreendidas, enriquece e renova o seu repertório.

Acerca dessa dinamicidade que permeia inexoravelmente a instância da aprendizagem e da educação, Freire (1997, p. 32) diz que:

Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses que fazeres se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino, continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade.

A indissociabilidade do ensino e da pesquisa lastreia para Freire essa aula interativa e acentua o protagonismo do aluno que tanto estuda, quanto ensina também; e é esse debate contínuo, e preenchido dessa pesquisa, dessa busca constante, que se coaduna na práxis. Ou seja, engloba por natureza a constante reflexão que caracterizaria uma escola do futuro para o **Sujeito C**.

Eu concordo com essa perspectiva devido a trazer o aluno para o centro do processo e implicá-lo no desenvolvimento de sua aprendizagem. Assim como no conhecimento de qual seja, o seu estilo de aprendizagem. Tal discussão importa, por respeitar as singularidades de cada um, sem, contudo, transformar o professor num superespecialista que preste atendimentos individuais. Ao contrário, esse docente é aquele que consegue vislumbrar a individualidade na coletividade.

Já o **Sujeito D** traria para a escola do futuro, a possibilidade dos alunos escolherem suas próprias disciplinas. Ele alude que quando cursam as disciplinas obrigatórias, somente os alunos que se esforçam, são aprovados; embora este fato não seja garantia de aprendizado. Define que, *“é melhor aprender por algo que se quer e que se identifica”*. Finaliza, desabafando que, são tantas matérias, *“tanta coisa, que não tem como o aluno dar o máximo em todas, nem ter foco”*.

A fala do **Sujeito D** revela no cenário da educação do futuro, um protagonismo do aluno no que tange à sua capacidade de escolher o que quer aprender; e o que lhe será útil. A volição atrelada à identificação configura o parâmetro para um ensino que não seja apenas, o cumprimento de demandas, mas sim, algo prazeroso e que tenha real significado.

A dicotomia aprender *versus* passar de ano é deveras valiosa e a argumentação do **Sujeito D** se inscreve no sentido de que, por estar assoberbado

com as demandas inerentes às variadas disciplinas, o aluno não consegue dedicação do jeito que deveria. Apenas “*passa de ano*”, não necessariamente aprende...

A essência da explanação acima se relaciona com o pensamento do autor Ovide Decroly (1871 - 1932) que tinha como premissa, uma escola que fosse centrada no aluno, e não no professor. E, além disso, preparasse as crianças para a vida social, ao invés de simplesmente fornecer conhecimentos destinados ao preparo profissional (FERREIRA, 2008).

Essa assertiva reverbera sobretudo, no contexto contemporâneo, que conclama a um ser humano para além da espécie humana, um que esteja também humanizado e possa articular saberes com práticas integrativas, conforme corrobora Assman (2001, p. 25): “Um tema-chave para a escola do futuro é, sem dúvida, a interatividade cognitiva entre aprendentes humanos e máquinas “inteligentes” e aprendentes”.

Esse caráter interativo acarreta em si a premissa de que o ser humano seja capaz de aprender a aprender cotidianamente. É um movimento dinamicizado e cíclico; consoante a contextualização de Ferreira (2008, p. 2) a Decroly, asseverando que:

Decroly foi um dos precursores dos métodos ativos, fundamentados na possibilidade de o aluno conduzir o próprio aprendizado e, assim, aprender a aprender. Alguns de seus pensamentos estão bem vivos nas salas de aula e coincidem com propostas pedagógicas difundidas atualmente. É o caso da ideia de globalização de conhecimentos - que inclui o chamado método global de alfabetização - e dos centros de interesse.

Aprender a aprender alavanca um aluno implicado no processo de aprendizagem e também responsável pela sua aprendizagem e consequente desenvolvimento. A fundamentação que lastra o pensamento de Decroly, conforme aponta Ferreira, permeia muitas ideias difundidas atualmente, sendo apontada aqui a Reforma do Ensino Médio.

Essa Reforma está pautada na Lei nº 13.415/2017 que alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, estabelecendo uma mudança na estrutura do Ensino Médio. Essa transformação se fixa num aumento de carga horária anual (800 para 1.000) e, na definição de uma nova organicidade para estrutura curricular. Esta está ancorada na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e também na oferta de diferentes possibilidades para os estudantes, por meio dos itinerários formativos, com foco nas variadas áreas de conhecimento (MEC, 2017, p. 2).

O Novo Ensino Médio tem como pilar promover o protagonismo juvenil, assertiva que coaduna com a fala do **Sujeito D**. Ele pretende atender às necessidades e expectativas dos jovens.

De acordo com o documento do próprio MEC, a BNCC é um conjunto de orientações que tem como intento basilar, nortear a (re)elaboração dos currículos de referência das escolas públicas e privadas de ensino de todo o Brasil. Em seu elenco vão os conhecimentos essenciais, as competências e habilidades requeridas para as aprendizagens de crianças e jovens em cada etapa de todo o processo da Educação Básica. Ela se delinea pois, como um farol: asseverando a elevação qualitativa de ensino no país sendo uma referência comum obrigatória (MEC, 2017, p. 2).

Já os itinerários formativos se constituem num conjunto de disciplinas, projetos, oficinas, núcleos de estudo, entre outras possibilidades de trabalho, que os estudantes poderão optar no ensino médio. Esses trajetos podem se debruçar diversos campos do saber, “possibilitando aos estudantes aprofundar seus estudos na(s) área(s) de conhecimento com a(s) qual(is) se identificam ou, ainda, em curso(s) ou habilitações de formação técnica e profissional”.

Segundo o MEC, “esse portfólio de ofertas por meio dos itinerários formativos, contribuirá para um maior interesse dos jovens pela escola e conseqüentemente para sua permanência e melhoria dos resultados da aprendizagem” (MEC, 2017, p. 2).

Os roteiros formativos convergem com as premissas decrolianas acerca dos centros de interesse. Segundo Ferreira (2008, p. 2),

A marca principal da escola decroliana são os centros de interesse, nos quais os alunos escolhem o que querem aprender. São eles também que constroem o próprio currículo, segundo sua curiosidade e sem a separação tradicional entre as disciplinas.

Pensar uma organização curricular mais flexível é uma ideia que se congrua com a realidade atual, assim como a possibilidade de uma educação equitativa. Os centros de interesse assim como os itinerários formativos, são ideias salutar no escopo, mas que prescindem de uma estruturação organizada de planejamento, execução com suporte e contínua avaliação.

A proposição de que as escolas se aproximem mais dos estudantes, por meio da consideração das diferentes realidades que são oriundos, considerando as complexidades que lhe são tão peculiares, é também de relevância salutar.

Contudo, reformar o ensino médio brasileiro não se restringe a um texto redigido de forma sistemática e transcrito em forma de lei. É preciso um conjunto de ações de suporte que perdurem ao longo do processo. Foram estabelecidas metas que deveriam se iniciar no ano de 2020, de acordo com a legislação, mas que não ocorreram; e ainda não tinha sequer começado a pandemia!

Guimarães (2020, p. 1) sinaliza as questões de ordem orçamentária, indo um pouco mais além e sinalizando outros fatores severos que tornam esse caminho bastante árido:

Se a legislação da reforma é aberta, se a autonomia dos sistemas de ensino é grande, se pouca coisa caminhou em boa parte dos estados e, ainda por cima, o desenho dos itinerários é tão livre como acabamos de ver, será que haverá mesmo um Novo Ensino Médio?

À luz dos aspectos elencados acima é possível afirmar que, a proposta do Novo Ensino Médio, ainda carece de um debruçar de estudos e diálogos, ainda mais nesses pontos nevrálgicos. E, considerando a realidade brasileira, com destaque para a questão da pandemia, que, por aqui, tem cursado com outras ordens: política, econômica e social.

Depreende-se então que, a perspectiva do **Sujeito D** mostra-se muito valiosa e útil por comprovar um real desejo pelo aprendizado. Todavia é necessário ter cautela: não é uma decisão de execução imediata. E sim, um *modus operandi* que carece de ser construído desde o início da caminhada educativa. No sentido de fomentar o senso de responsabilidade e comprometimentos para escolhas acertadas. Dessa forma, concordo e escuto a fala do **Sujeito D** em busca de encontrar um caminho para que a escola elabore seu projeto futuro de educação.

Ao final desse encontro de grupo focal, senti necessidade de sistematizar com os sujeitos, como seria essa escola do futuro, considerando os aspectos por eles elencados no decorrer da conversa. Essa sistematização consta no quadro abaixo:

QUADRO 3: ESCOLA DO FUTURO

TEMA	MANTERIAM	TIRARIAM
O ALUNO	Aluno protagonista do seu aprendizado, se interessando, buscando, problematizando, trazendo novas ideias, sugestões, perguntas, se comprometendo com as atividades e com o crescimento da comunidade escolar.	Aluno desinteressado, bagunceiro e desmotivado.
O PROFESSOR	Professor remodelado. Esse professor atuaria como guia e não como detentor absoluto do conhecimento. Ele seria um auxiliar e isso seria benéfico junto aos alunos.	Professor como um “sabe tudo”.
RELACIONAMENTO PROFESSOR E ALUNO	Boa relação entre o professor e o aluno seria uma premissa na sala de aula e, o professor daria aos alunos o lugar de fala de forma respeitosa e interessada.	Relação desigual, instável e por vezes desprazerosa.
A AULA	Aula interativa e não uma palestra. Nessa interação, a premissa seria o debate. O professor consideraria para as suas aulas os diferentes métodos de aprendizagem e faria sua adequação nesse sentido.	Aula palestra, com o professor escrevendo o quadro inteiro e os alunos copiando apenas.
QUADRO/LOUSA	Quadro utilizado especificamente para as disciplinas de Exatas por conta dos exemplos. Nas disciplinas de Humanas, os professores explorariam outras estratégias de aprendizado, como por exemplo, a contação de histórias ou ainda uma modalidade de plataforma digital, onde o caderno seria utilizado como	—

	forma de desenvolvimento em parceria com essa plataforma.	
TECNOLOGIA	Haveria um servidor específico para o colégio, controlando os sites acessados e os <i>downloads</i> feitos.	O ambiente que às vezes parece marginal das tecnologias que avançam de forma exponencial.
AS DISCIPLINAS	Disciplinas num novo formato: os alunos teriam direito de escolher suas disciplinas, pois, quando cursam as disciplinas ditas obrigatórias, “é chato, o aluno que se esforça, só é aprovado, mas não tem o aprendizado. É melhor aprender por algo que se quer e que se identifica”.	Disciplinas obrigatórias que não tem muito sentido com aquilo que o aluno quer para a sua vida e que trazem muitas vezes, “conteúdos inúteis”.
LIVROS DIDÁTICOS E LEITURA	Promoção de maior incentivo da leitura e livros didáticos, adequados à faixa etária dos alunos, mas contando com o aporte da tecnologia.	■
AMBIENTE COM INFRAESTRUTURA	Climatizado, com laboratório, biblioteca, quadra de esportes, banheiros e salas de aula conservados e apresentáveis.	Ambiente feio e com aparência depredada.
ORGANIZAÇÃO DOS CICLOS DE ESCOLARIDADE	Em séries, porém com um nivelamento e uma oportunidade de alunos proficientes avançarem.	■
PROFISSIONALIZAÇÃO	Maior oferta de cursos técnicos.	■

Fonte: Quadro elaborado pela autora.

5.7 TRIANGULAÇÃO DOS DADOS

*“Uma evidência que foi triangulada é mais confiável”
Robert E. Stake*

A triangulação dos dados é um caminho que permite ao pesquisador, dentre outros aspectos, abranger de um modo mais profundo os resultados da sua pesquisa. Flick (2009a; 2009c; 2013) garante que o termo triangulação é deliberado pela combinação de uma diversidade de métodos, grupos de estudo, ambientes, podendo inclusive, abarcar também, periodicidade de tempo distinta, assim como perspectivas teóricas diferentes para lidar com um mesmo fenômeno.

O objetivo da triangulação não é só o de proporcionar olhares distintos para um mesmo fenômeno. Por meio dela, é possível que emergjam novas dimensões, podendo inclusive, originar uma nova pesquisa. Silva (2020, p. 183) delineaia esses benefícios pontuando que:

Seu objetivo é contribuir não apenas para o exame do fenômeno sob o olhar de múltiplas perspectivas, mas também enriquecer a nossa compreensão, permitindo emergir novas ou mais profundas dimensões. Ela contribui para estimular a criação de métodos inventivos, novas maneiras de capturar um problema para equilibrar com os métodos convencionais de coleta de dados. O uso de múltiplos métodos pode ajudar, ainda, a descobrir dimensões desviantes do fenômeno.

A triangulação prescinde de contínua análise e cruzamento de dados, o que só é possível mediante contínuo exercício de dialogicidade do pesquisador com as questões que nortearam a pesquisa e, os objetivos previamente delineados. Por isso, corroboro com o autor Silva (2020), quando aduz que a triangulação permite pensar quando necessário, novas formas de capturar o mesmo problema.

É favorável para apontar dimensões desviantes ou complementares de um mesmo fenômeno. Pode-se então depreender, como é respeitável a triangulação dos fatos concretizada como etapa dentro da análise de dados, precisamente por esse caráter multifacetado: tanto pode ser uma estratégia que confere validade à pesquisa feita, como também uma alternativa para obter novos conhecimentos.

Porém, para que se efetive esse cruzamento de dados, é preciso que se tenha um ponto de partida e que esse, esteja alicerçado com as questões iniciais da pesquisa, conforme assevera Beckert Zappellini e Ghisi Feuerschütte (2015, p. 246):

A triangulação deve utilizar um ponto de partida e confrontar os resultados obtidos com os diferentes métodos, populações, etc., bem como com as conclusões obtidas com base na perspectiva originalmente adotada para conduzir a pesquisa.

Essa pesquisa, conforme já dito, foi delineada utilizando uma tríade formada pelos seguintes dispositivos: entrevistas semiestruturadas, desenho e grupo focal. O quadro a seguir, evidencia as unidades de análise advindas desses dispositivos, asseverando que, por meio do exercício teórico de triangulação, é possível “corroborar, elaborar ou iluminar o problema de pesquisa” (SILVA, 2020, p. 183).

QUADRO 4 - TRIANGULAÇÃO DOS DADOS

DISPOSITIVOS	UNIDADES DE ANÁLISE
Entrevistas Semiestruturadas	Função da Escola
	Escola em tempos de pandemia
Desenhos	Conhecimento e afeto
	Revolução Colegial
	Lugar de fala do aluno
	Prazer em aprender
Grupo Focal	Relação professor e aluno
	Escola do futuro

Fonte: Quadro elaborado pela autora.

Para realizar uma correta triangulação, é imperioso, de acordo com Davidson (2005), que os subsídios coletados, sejam avaliados em conjunto e as conclusões depreendam do todo e não das partes, isoladamente. Caso surjam divergências, esse autor recomenda que elas sejam exploradas e explicadas; o que pode levar a novas coletas de dados, enriquecendo assim, uma determinada temática (DAVIDSON, 2005).

Nessa pesquisa não aconteceram divergências, muito pelo contrário, pode-se observar que as ideias se organizaram de forma complementar e em concordância.

A triangulação de dados utilizada nessa pesquisa é a metodológica. Beckert

Zappellini e Ghisi Feuerschütte (2015, p. 247) definem algumas tipologias, a saber:

Existem alguns tipos de triangulação, que serão aqui percorridos de forma breve. A triangulação de dados que consiste em utilizar diferentes fontes de dados, sem modificar os métodos; a de investigadores que consiste em se utilizar diferentes observadores ou entrevistadores para minimizar os comportamentos tendenciosos do pesquisador; a da teoria onde os dados são abordados à luz de diferentes perspectivas teóricas e hipóteses múltiplas e a metodológica, que se desdobra em mais duas formas: de e entre métodos, onde uma utiliza escalas diferentes e outra formas de coletas distintas.

A análise foi realizada justamente entre os três diferentes métodos de coleta de dados, já mencionados acima. Para reflexionar as aproximações e distanciamentos encontrados no cruzamento dos dados angariados, é salutar mencionar que Flick (2013, p. 45) apresenta três possibilidades:

Convergência de resultados: os resultados das pesquisas qualitativa e quantitativa confirmam parcial ou totalmente uns aos outros;

Complementação: aqui, os resultados se concentram em diferentes aspectos da questão de pesquisa, e, por serem complementares, permitem visualizar um quadro mais amplo da realidade investigada;

Divergência ou contradição: por fim, os dados obtidos por uma metodologia de pesquisa podem ser distintos daqueles coletados com a outra, exigindo um novo estudo que esclareça teórica ou empiricamente a divergência e dê conta das razões e motivações por trás dela.

À luz das unidades de análises elencadas no quadro acima, é possível detectar a convergência dos resultados, que se confirmaram de acordo com os dispositivos de coleta. Ainda analisando o quadro, é possível assegurar que, as representações sociais dos sujeitos da pesquisa, estão aportadas em conceber a escola como um lugar de aprender e conviver; onde os alunos são protagonistas e por isso, mais felizes. A triangulação ainda ratifica uma visão desses sujeitos para a relação basilar da escola, que se dá entre o professor e o aluno: postulando que a mesma necessita de melhorias para que se coadune numa escola do futuro, onde todos participariam equitativamente.

ATO VI

**“PARECE PÔR TUDO À PROVA, PARECE FOGO, PARECE
PAZ, PARECE PAZ”.**

ATO VI - “PARECE PÔR TUDO À PROVA, PARECE FOGO, PARECE PAZ, PARECE PAZ”. – (IN) CONCLUSÕES

Escola é

*... O lugar que se faz amigos.
Não se trata só de prédios, salas, quadros,
Programas, horários, conceitos...
Escola é sobretudo, gente.
Gente que trabalha, que estuda
Que alegre, se conhece, se estima.*

*O diretor é gente,
O coordenador é gente,
O professor é gente,
O aluno é gente,
Cada funcionário é gente.*

*E a escola será cada vez melhor
Na medida em que cada um se comporte
Como colega, amigo, irmão.
Nada de “ilha cercada de gente por todos os lados”
Nada de conviver com as pessoas e depois,
Descobrir que não tem amizade a ninguém.
Nada de ser como tijolo que forma a parede,
Indiferente, frio, só.*

*Importante na escola não é só estudar, não é só trabalhar,
É também criar laços de amizade,
É criar ambiente de camaradagem,
É conviver, é se “amarrar nela”!*

*Ora é lógico...
Numa escola assim vai ser fácil!
Estudar, trabalhar, crescer,
Fazer amigos, educar-se, ser feliz.
É por aqui que podemos começar a melhorar o mundo.*

Paulo Freire

No início desta pesquisa, afirmei que o ato de escrever me convocava a um estado de alerta e um estado da arte, e agora, no tecer final dessas linhas, permaneço acreditando nessa ideia, assim como na assertiva de Marques (2006, p. 6), quando evoca a presença virtual do leitor que se dá de forma real e ativa. Essas premissas balizaram toda a minha escrita e trouxeram uma constante responsabilidade de procurar comunicar-me não apenas com clareza, mas também explicitando corretamente os dados pesquisados para conferir cientificidade a mesma.

Chegar neste momento de finalização, me permite uma pausa. Inspiro e expiro, refletindo... Olho para trás e contemplo de forma orgulhosa a caminhada que árdua, me desafiou continuamente a seguir, apesar de todas as intempéries que se presentificaram, além pandemia... Eu pude literalmente navegar em mares de incerteza, me acalorar e em seguida, acabrunhar e querer por vezes incontáveis desistir... Especialmente quando ponderava a possibilidade de não ter garantias de estar viva para defender... Estas situações me traziam um misto de sentimentos e afetos que inquietavam o âmago do meu ser.

Presentificou-se a esperança e a confiança, assim como a palavra resiliência em todo o seu arcabouço semântico e, à luz das premissas de Galeano (2012) sobre a utopia, mirei o horizonte e, com a certeza do hoje, caminhei... Caminhei em dias de chuva, sol, medo, intrepidez... Ressalto que só cheguei porquê nunca estive só. Cheguei. Fui impelida por uma Forte Mão para a frente, mesmo sem saber o que estava diante de mim, pois, parafraseando o poeta espanhol Antônio Machado, digo “Caminhante, não há caminho. O caminho se faz ao caminhar”.

É, caminhei... Por isso, recorro a prospectiva galeana de utopia citada nesta dissertação. Galeano (2012) diz que “a utopia está no horizonte e que, quando se aproxima, ela se afasta”, reconhecendo que, “por mais que caminhe, jamais a alcançará”. Comparo essa inferência com o ato de educar, que não para e prescinde de uma caminhada constante e ativa, mesmo em meio à tantas intempéries... É preciso caminhar para tentar abranger as especificidades, propor novos caminhos e descortinar novas possibilidades. Promover um movimento que só de existir, já se perfaz subversivo, uma vez que rompe com a paralisia, e isso ganha especial relevo na conjuntura atual.

A utopia de galeano é um conclave à subversão que, no movimento de ir, revolve a terra de baixo para cima e, nesse movimento dinâmico de revolver, prescinde de muitas e diversas mãos... Mãos que façam novos versos. Sendo assim, afirmo então que, realizar esta pesquisa neste tempo, configurou a subversão que aqui defendo, uma vez que, em meio ao caos, a tudo aquilo que desmorona, se esvai pelo ralo, se destrói, ousou propor um caminho para a escola contemporânea em crise, à luz do que pensam os alunos, pois é mister que a escola seja um espaço de verdadeiro diálogo e formação, além de produção de pensamento e decantação de experiências, e, nesse cenário, pensar a subversão, legitima o olhar e a consideração por essa escola contemporânea.

Escutar o que os alunos pensam acerca da escola, não apenas a que estudam, mas a escola de forma geral, também se constituiu num ato subversivo, na medida em que, não se costuma considerar a perspectiva deles e sim, propostas para eles. Como já predito por Caetano na música *Fora da Ordem*, cujo trecho ilustra o capítulo em que falo das Representações Sociais - “Reflete todas as cores da cidade que é muito mais bonita que no cartão postal...” Faço alusão com este trecho pois penso que essa diversidade no modo de pensar dos alunos, concorra para a beleza que é ser e fazer escola, uma construção permanente.

Nessa esteira, a TRS se configura como aporte teórico-metodológico, por ser uma teoria que se debruça na vida cotidiana, no mundo em que vivemos, e sob o qual, trazemos intrínseco o desejo de saber, entender e isso como um pressuposto para se implicar, uma vez que, se eu não compreendo, não tenho como me sentir parte. Essa premissa é que nos permite, um constante ajuste, condução e inserção para promoção de mudanças futuras.

A escrita final dessa pesquisa é atravessada pela continuidade da pandemia da Covid-19, que teve seu início no Brasil em março de 2020. No nosso país, a pandemia cursou com o obscurantismo presentificado nas ações do governo que amplificaram as já esperadas consequências de uma pandemia, tais quais, crise política, queda na economia, desempregos, aumento dos índices de violência, sobretudo dentro das casas...

O tempo de convivência com o vírus, permitiu à comunidade científica um maior conhecimento na tratativa deste, bem como o desenvolvimento de vacinas, contudo, as mutações, que também já eram esperadas, trouxeram um cenário de evolução e agravamento, aumentando de forma exponencial o número de mortes, o que contrasta com as exigências prementes do ultracapitalismo, gerando uma velada crise mundial ramificada no desemprego estrutural, no esfacelamento do meio ambiente e também das representações políticas.

O Brasil está próximo de alcançar a triste marca de 400.000 óbitos, se mantendo como o 2º país com mais mortes pela pandemia da Covid-19. O processo de vacinação, pormenorizado no nascedouro, é, por conseguinte, ínfimo diante da população e em comparação a outros países. Ainda presenciamos de forma descabida, discursos de ódio contra as ciências e também contra a própria doença, apesar dos fatos inquestionáveis.

Neste tempo de tantos paradoxos e intempéries, corroboro com o filósofo Agamben quando convida a ver o escuro como uma outra forma de enxergar... Nosso caso atual, isso se configura num conclave a, após chocar-se, fazer algo, e para isso, é necessário o exercício premente de pensar, dialogar, criticar. Exercício este que comporta um constante exercício de leitura crítica da realidade, com destaque para a capacidade do ser humano aprender sempre e em qualquer lugar, para além dos muros escolares.

Nesse ínterim, refletir acerca dos caminhos que despontam para os seres pensantes é também constatar o sistema que tem como premissa basilar a supressão velada do pensamento, tendo em vista que o considerado “povo”, massa, aja como um rebanho de ovelhas, que segue apenas a voz do seu “pastor”.

Freire em 1989, preconizava a educação como um ato político, declarando que a leitura da palavra não poderia estar de forma alguma dissociada da compreensão da transformação do mundo (FREIRE, 1989, p. 82), e essa inferência se articula com a ideia de política como arte de discutir e, por esse caminho, alcançar conhecimento, revendo de forma dialética os argumentos e diferentes concepções. Essa premissa configura a educação libertadora que, pela abertura das mentes, rompe com a massificação (traduzida entre oprimidos e opressores) que ultrapassa a esfera cronológica e vai se perpetuando de forma avassaladora.

A instituição educacional é muitas vezes a mola propulsora que perpetua esse tipo de massificação, quando cerceia o livre pensamento (advindo da leitura de mundo) e o exercício da curiosidade, considerando o aluno (ignorante) como um mero depositário/receptáculo “dos conhecimentos científicos” trazidos pelo seu professor. Dessa forma, não há como se modificar a escola, sem modificar a sociedade sob a qual ela se encontra engendrada. É possível salientar, contudo, que, muitos dos moldes de sujeição assegurados pela escola, são velados, o que não permite identificar com clareza onde estão e como funcionam.

Por meio dos dispositivos metodológicos de entrevistas semiestruturadas, desenho e grupo focal, essa pesquisa intentou analisar o cenário educacional contemporâneo, investigando qual a saída ou aposta necessária para que a subversão enquanto tragédia e caos se modifique em revolução e transformação do estaque processo educacional. Transversalmente a isso, reflexionar o lugar e posição que a escola contemporânea, fomenta esses valores, mesmo que de uma forma inconsciente e/ou velada, assim como, investigar até que ponto os alunos

inseridos nessa escola se implicam nesse processo.

A TRS por se debruçar no prisma relacional, imbrica um caráter dialógico e dinâmico, sendo por esses aspectos de precípua importância na ambiência educacional. Destaco que as abordagens que foram escolhidas: processual e dialógica se amalgamaram com o objeto de pesquisa - a escola subversiva na contemporaneidade.

Considero que, apesar das torções que se fizeram necessárias nos dispositivos em virtude da pandemia, meus questionamentos foram respondidos, uma vez que pude confirmar a tessitura sob a qual a escola (*sub*)versiva encontra-se engendrada, que é justamente uma tessitura que contempla um desaparelhamento e desvalorização da mesma com vistas a pauperizar o seu potencial e reproduzir os processos de dominação existentes, sobretudo a escola pública.

A apreensão das representações sociais dos sujeitos acerca da escola, estão ancoradas no entendimento desta como um lugar de aprender, contrariando as minhas impressões iniciais e também a de expoentes educacionais como Charlot. Os sujeitos até mencionaram o aspecto da socialização, mas o relevo ficou por conta do aprendizado e isto de forma unânime.

Nesse íterim, parafraseio Gadotti (2007), quando diz que “A escola é um lugar especial, um lugar de esperança e luta” (GADOTTI, 2007, p. 4). Sim! A escola é sim um lugar especial e um lugar de esperança, de luta, de processos, de continuidade!

Esse apontar dos sujeitos legitimou a escolha de alunos mais jovens (2º ano do Ensino Médio), por sua característica maturacional e possivelmente crítica, bem como sua implicação na realidade descrita por eles, alcançando um dos objetivos específicos, que era justamente de identificar se os alunos se implicam na realidade educacional a qual estão imersos.

A interseção da pesquisa no real da Covid-19, evidenciou que, apesar da escola estar despreparada e já estar em crise antes da pandemia, os sujeitos a tem como um lugar de referência e por isso, sentem sim falta de estar lá e reafirmam que precisam da mesma para aprender e para ter uma rotina de estudos.

Essa saudade da ambiência escolar, ancora-se na boniteza preconizada por Paulo Freire (2007) e ratifica que apesar da crise existente e dos avanços da tecnologia, sobretudo das redes sociais e da internet, a escola não acabou! Um dos sujeitos inclusive narrou, que “*ela não acabará nunca*”! (**Sujeito B**). Apesar disso,

corroborando Nóvoa (2019), é salutar afirmar que a escola enquanto uma instituição é insubstituível, mas o modelo escolar, precisa ser modificado.

Os sujeitos evidenciaram em seus discursos, representações acerca da modalidade emergencial do ensino remoto, apontando que o aprendizado advindo desse processo, é deficitário e reproduz as desigualdades existentes na sociedade também na ambiência tecnológica, dentre outros fatores, pela dificuldade de acesso dos alunos e conseguinte desmotivação.

Dessa forma, conclamaram o ensino presencial com as medidas sanitárias necessárias, justificando que o acesso à *Internet* ainda não é uma realidade presentificada para todos e, os alunos que tem acesso, não possuem um sinal estável que permita a interlocução adequada durante um turno de aula.

O objetivo geral desta pesquisa de analisar a tessitura na qual a escola (*sub*)versiva encontra-se engendrada na contemporaneidade, apreendendo as representações sociais de aluno acerca desta foi atingido, assim como os objetivos específicos: analisar a tessitura pela qual essa escola (*sub*)versiva encontra-se engendrada na contemporaneidade; investigar as representações sociais de aluno acerca da escola (*sub*)versiva e caracterizar o ensino subversivo como uma aposta necessária para que a subversão (enquanto tragédia e caos) transmute-se num ato de transformação e de revolução do estancado processo educacional.

Acerca desse sub verso, a pesquisa evidenciou isto na aplicação do dispositivo de grupo focal, onde os sujeitos por meio das consignas direcionadas, puderam dialogar acerca da subversão, explanando como percebem o binômio que envolve a envolve: caos e tragédia X revolução e transformação.

Sendo assim, as representações sociais dos sujeitos acerca do caos e tragédia, estavam ancoradas na má remuneração dos professores e objetificadas no professor que, ao não ter amor por ensinar e ser mal remunerado, promove um ensino incipiente na sala de aula, fato que, apesar de estar fora da instância municipal, reverbera diretamente nas práticas e condutas desenvolvidas na escola.

No que tange à subversão enquanto revolução e transformação, os sujeitos evidenciaram representações ancoradas e objetificadas numa ideia de Escola do futuro. Escola essa que não seria construída num ineditismo, mas conservaria aspectos que hoje já existem, remodelando uns e apontando outros. A subversão perpassa por essa escola do futuro e pela remodelagem na relação professor aluno.

O caminho da triangulação dos dados mostrou uma convergência das unidades de análise que emergiram dos dispositivos aplicados. Por meio desta triangulação, pode-se perceber a escola que os sujeitos querem e pensam, bem como o sugestionamento de demandas que subsidiam esta escola. A escola que eles querem se ancora num espaço de aprendizado, mas também de pensamento, reflexão e criticidade, onde a base é a relação professor/aluno, que acontece efetivamente na ambiência da sala de aula – predita por um dos sujeitos como “coração da escola”.

A escola do futuro não carece de alterações exponenciais nem estruturais, mais sim no cerne do relacionamento humano e, justamente por isso, é uma escola real, possível. Essa escola é (*sub*)versiva por esse conclave à autonomia e criticidade, tão imprescindíveis na conjuntura atual.

O aspecto de transformação e revolução é, precisamente, a proposta basilar para a escola, no sentido de um caminho para o que ela pode ser. Ressalte-se que cada escola tem sua própria realidade e a partir daí, a sua singularidade. O intento de criar um sub verso perpassa pela esteira da revolução, necessidade de modificação, construção de uma versão menor, a ser criada em meio às especificidades de cada espaço escolar.

Esse sub verso para os sujeitos lastreia-se na díade conhecimento e afeto permeando a ambiência escolar; numa remodelagem da relação professor e aluno, onde o professor atuaria como um guia (rompendo com a lógica de ser detentor do conhecimento) e o aluno como protagonista do seu aprendizado (utilizando de forma autônoma e crítica do seu lugar de fala); adoção e maior estímulo das tecnologias digitais e tudo isso, proporcionaria, por conseguinte, o estímulo ao prazer em aprender...

Nesse sentido, sim, o mundo é uma grande possibilidade a ser explorada, cheia de diversidades e de interações com o outro, que promovem a vivência do novo, e permitem valorizar, através do exercício reflexivo, o percurso vivido, assim como na instauração de novas possibilidades e diálogos para que se verifique uma multiplicidade de saberes de diferentes potencialidades presentes em casa um.

Aproximo-me do final destas linhas, plenamente consciente de que elas não terminam aqui, mas apontam alguns caminhos, que possuem relevância para o cenário brasileiro atual ao tempo em que considero ser inquestionável a complexidade que permeia o fenômeno educativo, independente do local onde ele se destrinche.

Destarte, balizada nos aspectos aqui elencados, afirmo de forma veemente,

que esta pesquisa deve ser considerada de relevo para o campo da educação, na medida em que se pode pensar o contexto com o qual os alunos percebem a escola nos dias atuais e a forma como estes se mostraram comprometidos com o processo, sobretudo, num tempo de pandemia, onde estão obrigatoriamente afastados desta instituição e também com muitas dúvidas em relação ao seu futuro.

Ressalvo então, que essa pesquisa não se encerra aqui, por isso a demarcação de (in) conclusões, e também por existirem algumas lacunas que talvez, num futuro próximo, possam ser exploradas, a saber: Como desenvolver os pilares de um ensino subversivo se estes se chocam com as políticas educacionais adotadas pelo atual governo, na Reforma do Ensino Médio? Políticas estas que contrastam de forma veemente com os aspectos elencados por Paulo Freire no que tange aos princípios de uma educação libertadora? Como ser um aluno subversivo em tempos de um falacioso ensino remoto?

Essas são apenas algumas reflexões de uma conjuntura que é complexa por natureza – a conjuntura educacional. Penso, apesar de tudo que, ainda há esperança, e para tal, recorro a Ernst Bloch quando diz que o que importa mesmo é aprender a esperar, mas não uma espera resignada ou focada apenas no passado, que evoca medos e angústias por conta das situações ruins e sim, uma espera que, voltada para o momento presente, “necessita de ação”, uma vez que, o homem, para esse autor, “carrega dentro de si uma quantidade suficiente para um futuro bom” (BLOCH, 2005, p. 13).

Essa pesquisa é o resultado de um produto que será socializado não apenas aos sujeitos que dela participaram, como também ao Colégio Estadual Carlos Marighella, a quem agradeço imensamente pela profícua oportunidade de ter atuado.

Os conhecimentos aqui apontados, servirão também para a Escola em que atuo na Prefeitura de Salvador, com as crianças do Ensino Fundamental I, bem como ao Geppe-rs no que tange às representações sociais voltadas à pesquisa educacional e a minha filiação a este grupo como pesquisadora, o que me permitirá, a partir deste itinerário formativo, aprimorar as minhas contribuições.

Estes estudos serão partilhados também com o PPGEduC - Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade que, me proporcionando um arcabouço teórico contextualizado na realidade atual, amplificou assim minha leitura crítica acerca do mundo, respaldada em tantos teóricos que já discorriam acerca das temáticas que ora vivenciamos.

REFERÊNCIAS

- ABRIC, Jean-Claude. A abordagem estrutural das representações sociais. In: **Estudos interdisciplinares de representação social**. Goiânia: AB, 2000.
- AGAMBEN, Giorgio. **O que é o contemporâneo? E outros ensaios**. Tradução Vinícius Nicastro Honeskol. Chapeco: Argos, 2009, 55-76 p.
- ALMEIDA, Carla Verônica Albuquerque. **A Professora nos Entremuros do Cárcere**. Salvador: UNEB, 2014.
- ALTHUSSER, Louis. **Ideología y aparatos ideológicos de Estado**. Tradução de Alberto J. Pla. *Ediciones Nueva Visión*: Buenos Aires, 1974.
- ANDES-SN. Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior - ANDES-SN. **Grupo de Trabalho de Política Educacional**. Projeto do capital para a educação, volume 4: O ensino remoto e o desmonte do trabalho docente. 2020. Disponível em: https://issuu.com/andessn/docs/cartilha_ensino_remoto. Acesso em: 20 de mar. de 2021.
- ARAGÃO, José Wellington Marinho de; NETA, Maria Adelina Hayne Mendes. **Metodologia Científica**. [recurso eletrônico]. Salvador: UFBA - Faculdade de Educação, Superintendência de Educação à Distância, 2017.
- ASSMANN, Hugo. **Reencantar a educação - rumo à sociedade aprendente**. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.
- ASSUNÇÃO, Heracto Kuzycz. **Rubem Alves - Professor de Espantos**, 22 out. 2015. 3min14s. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=ByAjkVTXDY8>. Acesso em: 25 mai. 2020.
- BACKES, Dirce Stein. COLOMÉ, Juliana Silveira. **Grupo focal como técnica de coleta e análise de dados**. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/paideia/v12n24/04.pdf>. Acesso em: 12 mai. 2020.
- BAUER. Martin W.; GASKELL. George. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: Um manual prático**. 7. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.
- BARRETO, Antônio Geraldo da Silva Sá. **Ele não quer nada! Representações sociais de professor sobre o aluno (in)visibilizado em sala de aula**. Salvador: Vozes, 2019.
- BECKERT ZAPPELLINI, Marcello; GHISI FEUERSCHÜTTE, Simone. **O uso da triangulação na pesquisa científica brasileira em administração**. Administração: Ensino e Pesquisa, v. 16, n. 2, abril-jun, 2015, 241-273 pp. Associação Nacional dos Cursos de Graduação em Administração. Rio de Janeiro, Brasil. Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=533556754005>. Acesso em: 15 mar. 2021.

BILLIG, M. Studying the thinking society: Social representations, rhetoric, and attitudes. In: **Empirical Approaches to Social Representations**. Oxford: Oxford University Press, 1993. 39-62 pp.

BLOCH, Ernst. **Das Prinzip Hoffnung**. Band. 1. Frankfurt M: Suhrkamp, 1985. 67 p.

_____. **O Princípio Esperança**. v1. Tradução: Nélcio Schneider. Rio de Janeiro: EDUERJ: Contraponto, 2005.

BOURDIEU, Pierre. **Coisas ditas**. São Paulo: Brasiliense, 1990.

_____. Escritos de Educação. In: **As categorias do juízo professoral**. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2007a.

_____. **A distinção**: crítica social do julgamento. 1. ed. São Paulo: EDUSP; Porto Alegre: Zouk, 2007b.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **A pergunta a várias mãos**: a experiência da partilha através da pesquisa na educação. São Paulo: Cortez, 2003.

BRISO, Caio Barreto et al. **Quem vai ensinar e o quê aos alunos do século XXI?** Noticiada em 2009. Disponível em: <https://veja.abril.com.br/educacao/quem-vai-ensinar-e-o-que-aos-alunos-do-seculo-xxi/>. Acesso em: 22 mai. 2020.

CAFÉ FILOSÓFICO CPFL. **LIVE | epidemias, história e o novo normal com Leandro Karnal, historiador**, 23 abr. 2020. 1h29min58s. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=3UqlctQ6N7c>. Acesso em: 24 mai. 2020.

CARVAJAL, G. **Tornar-se adolescente**: a aventura de uma metamorfose. São Paulo: Cortez, 1998.

CÁSSIO, Fernando (org). **Educação contra a barbárie - por escolas democráticas e pela liberdade de ensinar**. 1ª edição. São Paulo: Boitempo. 2019.

CASTELLS, Manuel. **Manuel Castells explica a obsolescência da educação contemporânea**. Fronteiras do Pensamento. Publicado em 7 de abril de 2014. Disponível em: <https://www.fronteiras.com/noticias/manuel-castells-explica-a-obsolescencia-da-educacao-contemporanea-1427125019>. Acesso em: 15 mar. 2021.

CASTRO, Pedro. **Ultraliberalismo, fase superior do neoliberalismo**. Publicação em 15 de dezembro de 2019. Disponível em: <https://fpabramo.org.br/2019/02/07/ultraliberalismo-fase-superior-do-neoliberalismo/>. Acesso em: 22 mai. 2020.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber - elementos para uma teoria**. Porto Alegre: Editora Artmed, 2000.

CHARLOT, Bernard. **Os jovens e o saber, perspectivas mundiais**. 1. ed. Porto Alegre: ARTMED, 2001.

_____. **Desafios da educação na contemporaneidade:** reflexões de um pesquisador - Entrevista com Bernard Charlot. Revista Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 36, n. especial, 145-161 pp., 2010.

CHOULIARAKI, Lilie. FAIRCLOUGH, Norman. **Discurso e mudança social.** Coord. Trad. I. Magalhães. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2001.

CINEAD LECAV. **Abecedário de Jorge Larossa**, 10 jul. 2017. 1h10min27s. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=5FtY1psRoS4>. Acesso em: 11 mar. 2020.

DAMASIO, Felipe. PEDUZZI, Luís O. Q. **A formação de professores para um ensino subversivo visando uma aprendizagem significativa crítica:** uma proposta por meio de episódios históricos de ciência. Publicado em 9 de abril de 2016. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/317211831_A_formacao_de_professores_para_um_ensino_subversivo_visando_uma_aprendizagem_significativa_critica_uma_proposta_por_meio_de_episodios_historicos_de_ciencia. Acesso em: 22 mai. 2020.

DANTAS, LUANA PINHO DOS SANTOS. **Afetos encarcerados: representações sociais de profissionais socioeducativos sobre sujeito-jovem em litígio com a lei.** Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Estado da Bahia. Salvador, 2020. 129 p.

DAVIDSON, E. J. **Evaluation methodology basics.** Thousand Oaks: Sage, 2005.

DELEUZE, G. Platão e o Simulacro. In: **Lógica do Sentido.** 4. ed. São Paulo: Perspectiva, 2000. 259-271 pp. (Estudos).

DELEUZE, Gilles e GUATTARI, Félix. *O que é a Filosofia?* São Paulo: Editora 34, 1992.

DICIONÁRIO BRASILEIRO DA LÍNGUA PORTUGUESA. **Representação.** Disponível em: <https://michaelis.uol.com.br/busca?id=ZNPxR>. 1 p. Acesso em: 01 abr. 2021.

DICIONÁRIO ETIMOLÓGICO. **Subversão.** Disponível em: <https://www.dicionarioetimologico.com.br/subversao/>. Acesso em: 22 mai. 2020.

DICIONÁRIO ONLINE DE PORTUGUÊS. **Subvertida.** Disponível em: <https://www.dicio.com.br/subvertida/>. Acesso em: 22 mai. 2020.

DOISE, W. Les représentations sociales. In: **Traité de psychologie cognitive.** v. 3. Paris: Dunod, 1990. 111-174 pp.

DURKHEIM, E. **As regras do método sociológico.** São Paulo: Martins Fontes, 2007.

DURKHEIM, E. **Da divisão do trabalho social**. Editora Martins Fontes, São Paulo, 2010.

Educação 360° - Encontro Internacional. In: **EDUCAÇÃO 360° - ENCONTRO INTERNACIONAL**. Ebook Kindle (*não paginado*). 2014. Rio de Janeiro - RJ. Anais da Educação 360°. Rio de Janeiro: Editora Roberta Ferraz, 2014.

ENGUITA, Mariano F. A ambigüidade da docência: entre o profissionalismo e a proletarização. In: **Teoria & Educação**, Porto Alegre, n. 4, 1991. 41-61 pp.

ESTEVE, José M. **O mal-estar docente**: a sala de aula e a saúde dos professores. Bauru: EDUSC, 1999.

FALCÃO FILHO, José Leão M. **Supervisão**: Uma análise crítica das críticas. Coletânea vida na escola: os caminhos e o saber coletivo. Publicado em maio de 1994. Belo Horizonte, 42-49 pp.

FERRARI, Márcio. **Ovide Decroly, o primeiro a tratar o saber de forma única**. Revista Nova Escola, v. 27, p. 1, 1 out. 2008. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/1851/ovide-decroly-o-primeiro-a-tratar-o-saber-de-forma-unica>. Acesso em: 18 mar. 2021.

FERREIRA, Amanda. Conheça o lettering, a arte de desenhar letras que encanta com a delicadeza. **Correio Braziliense**, 08 jul. 2018. Disponível em: https://www.correiobraziliense.com.br/app/noticia/revista/2018/07/08/interna_revista_correio,693328/conheca-o-lettering-a-arte-de-desenhar-letras-que-encanta-com-a-delic.shtml. Acesso em: 07 mar. 2021.

FILHO. Paulo Gabriel Soledade; NACIF, Penildo Silva. A educação brasileira na mira do obscurantismo e Estado mínimo. In: **Brasil**: incertezas e submissão? São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2019, 239 p.

FLICK, U. **Introdução à pesquisa qualitativa**. 3. ed. Porto Alegre: Bookman, 200

_____. **Qualidade na pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Bookman, 2009.

_____. **Introdução à metodologia de pesquisa**. Porto Alegre: Penso, 2013.

FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade 3**: O cuidado de si. Rio de Janeiro: Graal, 1985.

_____. **As palavras e as coisas**: uma arqueologia das ciências humanas. **Tradução**: Salma Tannus Muchail. 9. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

FREIRE, Paulo. **Cuidado escola! Desigualdade, domesticação e algumas saídas**. São Paulo: Brasiliense. 1987.

_____. **Política e educação**: ensaios. São Paulo: Cortez, 1995.

_____. **Pedagogia da Autonomia:** saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. **Pedagogia da autonomia.** São Paulo: Editora Paz e Terra, 1997.

_____. **Pedagogia do Oprimido.** 40. ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 2005.

_____. **Política e educação.** Indaiatuba, SP: Villa das Letras, 2007.

_____. **Pedagogia da Esperança:** um reencontro com a Pedagogia do Oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 16ª ed. 2009.

_____. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. São Paulo, SP: Paz e Terra, 2011.

FREIRE, P.; FAUNDEZ, A. **Por uma pedagogia da pergunta.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. **Medo e ousadia:** o cotidiano do professor. 12. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2008. 224 p.

FREITAS, Luciane Albernaz de Araújo; FREITAS, André Luiz Castro. **A esperança em Paulo Freire.** Publicação em 28.jul.2010. Anais XII Congresso Nacional de Educação. Curitiba: PUCPR, 2015. Disponível em: educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/17754_7660.pdf. Acesso em 15. abr. 2021.

FORA da ordem. Intérprete: Caetano Veloso. Compositor: Caetano Veloso. In: **Phonogram/Philips.** Rio de Janeiro, 1991. 1 disco vinil, lado A, faixa 1 (5:54).

FUJITA, Luís. Qual foi a primeira escola. Publicação em 31 de julho de 2008. **Revista Super Interessante.** Publicação 15.jul.2013. Disponível em: <https://super.abril.com.br/mundo-estranho/qual-foi-a-primeira-escola/>. Acesso em: 04 mai. 2020.

GADOTTI, Moacir. **A escola e o professor - Paulo Freire e a paixão de ensinar.** 1. ed. - São Paulo: Publisher Brasil, 2007.

_____. **Perspectivas atuais da educação.** Porto Alegre: Ed. Artes Médicas, 2000.

GALEANO, Eduardo. **As palavras andantes.** Porto Alegre, RS: L&PM, 2015.

GATTI, Elisabeth. **Psicologia da Educação.** São Paulo, 20, 1º sem. de 2005, 139-151 pp.

GATTI, Bernardete A. BARRETO, Elba S. S. **Professores do Brasil:** impasses e desafios. Brasília: UNESCO, 2009.

GEERINCK, I. **The teacher as Public Figure. Three Portraits.** Proefschrift KU Leuven, 2011.

GERHARDT, Tatiana Engel. SILVEIRA, Denise Tolfo. **Métodos de pesquisa**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2007.

_____. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 1999.

GILLY, M. As representações sociais no campo da educação. In: **As representações sociais**. Trad. Lílian Ulup. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2001. 173-186 pp.

GOMES Jormara Brandini, Casagrande Lizete Diniz Ribas. **A educação reflexiva**. Rev Latino-am Enfermagem 2002 setembro-outubro; 10(5):696-703. Disponível em: www.eerp.usp.br/rlaen. Acesso em: 22 mai. 2020.

GOMES, Antônio Marcos Tosoli. **Análise de discurso francesa e teoria das representações sociais**: algumas interfaces teórico-metodológicas, 22 set. 2016. Disponível em: <file:///C:/Users/user/Downloads/17558-57854-1-PB.pdf>. Acesso em: 16 mai. 2020.

GONÇALVES, Marta; MOLEIRO, Carla. **Resultados de um programa piloto de desestigmatização da saúde mental juvenil**. Revista portuguesa de saúde pública, v. 4, n. 3, 276-282 pp. Publicado em 2016. Disponível em: <http://www.scielo.mec.pt/pdf/rpsp/v34n3/v34n3a09.pdf>. Acesso em: 29 jun. 2020.

GUARESCHI, Pedrinho A.; JOVCHELOVITCH, Sandra. **Representações sociais e esfera pública**. Petrópolis: Vozes, 2011.

GUARESCHI, Pedrinho A. **Sociologia crítica**: alternativas de mudanças. Porto Alegre, RS: Mundo Jovem, 1995.

GRAY, Peter. Uma breve história do nascimento da escola. Publicado em 08 de janeiro de 2016. Disponível em: <https://educacaointegral.org.br/reportagens/uma-breve-historia-da-educacao-da-escola/>. Acesso em: 03 mai. 2020.

GUEDES, Ivan Cláudio. **Para que serve a escola**, 22 set. 2016. Disponível em: <https://www.icguedes.pro.br/para-que-serve-a-escola/>. Acesso em: 03 mai. 2020.

GUIMARÃES, Cátia. **Como anda o novo Ensino Médio?** Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, p. 1, 22 jan. 2020. Disponível em: <http://www.epsjv.fiocruz.br/noticias/reportagem/como-anda-o-novo-ensino-medio>. Acesso em: 18 mar. 2021.

HARARI, Yuval Noah. **Homo Deus**. São Paulo: Companhia das Letras, 2016. 448 p.

HR IDIOMAS. **Origem da palavra “Escola”**. Publicado em 30 de outubro de 2018. Disponível em: <https://hridiomas.com.br/origem-da-palavra-escola/>. Acesso em: 05 mai. 2020.

IBIAPINA, Ivana Maria Lopes de Melo et al (Org.). **Pesquisa colaborativa: multirreferenciais e práticas convergentes**. 1ª ed. Teresina: Edufpi, 2016.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. São Paulo. Cortez. 2000.

INSTITUTO CPFL. **Educação Contemporânea e os desafios da escola no Brasil, com Viviane Mosé**. 2h04min20s, 10 ago.2018. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=jeahVHKvXyE>. Acesso em: 12 abr. 2020.

INSTITUTO PAULO MONTENEGRO. **Ser professor: uma pesquisa sobre o que pensa o docente das principais capitais brasileiras**. Estudos & Pesquisas Educacionais. Publicado em maio de 2010. São Paulo, n. 1, 17-61 pp.

IVENICKI, Ana; CANEN, Alberto Gabbay. **Metodologia da Pesquisa: rompendo fronteiras curriculares**. Rio de Janeiro: Editora Ciência Moderna Ltda., 2016.

JACOBSEN, Priscila. **Como escolher o método de pesquisa mais adequado para sua monografia**. Publicado em 8 de julho de 2017. Disponível em: <https://www.ufrgs.br/blogdabc/como-escolher-o-metodo-de-pesquisa-mais-adequado-para-sua-monografia/>. Acesso em: 30 mai. 2020.

JAPIASSU, Hilton. MARCONDES, Danilo. **Dicionário básico de Filosofia**. Zahar: Rio de Janeiro, 2001.

JODELET, Denise (Org.). **As representações sociais**. Rio de Janeiro: Eduerj, 2001.

JOVCHELOVITCH, Sandra. **Os contextos do saber: representações, comunidade e cultura**. Petrópolis-RJ: Vozes, 2008.

KUPFER, M. C. M. **Freud e a educação: o mestre do impossível**. São Paulo: Scipione, 1989.

LAROSSA, Jorge (Org). **Elogio da Escola**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2018.

_____. **O papel da educação é subverter as regras**. Publicado em 15 de setembro de 2013. Disponível em: <https://portal.aprendiz.uol.com.br/arquivo/2013/04/09/o-papel-da-educacao-e-subverter-as-regras/>. Acesso em: 10 mai. 2020.

LAJONQUIÈRE. Leandro de. **Infância e ilusão (Psico) Pedagógica: escritos de psicanálise e educação**. Petrópolis, RJ: Vozes: 1999.

_____. **As apropriações das teorias psicológicas pela prática educativa contemporânea: a psicanálise frente à psicologização do cotidiano escolar**. Publicação em 6 de janeiro de 2000. Disponível em: <http://23reuniao.anped.org.br/textos/te20.PDF>. Acesso em: 06 jun. 2020.

_____. **Dos "erros" e em especial daquele de renunciar à educação - notas sobre psicanálise e educação.** Publicado em 10 de outubro de 1997. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/estic/v2n2/04.pdf>. Acesso em: 06 jun. 2020.

LAS HOJAS MUERTAS Y OTRAS HOJAS. **Ser/estar contemporâneo:** uma visão do escuro com Nicolas Neves, 11 mar. 2017. 18min51s. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=ugkZepclqe0>. Acesso em: 12 abr. 2020.

LIPOVETSKY, Gilles. **Os tempos hipermodernos**. 1ª ed. Lisboa: Edições 70, 2011.

LISPECTOR, Clarice. **A hora da estrela**. Rio de Janeiro: Rocco, 1977.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar**. 21. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

_____. **Filosofia da Educação**. São Paulo: Cortez, 1994.

LÜDKE, Menga, ANDRÉ, Marli. **E.D.A. Pesquisa em Educação:** abordagens qualitativas. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária, 1986.

MAGALHÃES, José Hugo Gonçalves. **Vygotsky e Moscovici sobre a Constituição do Sujeito**. Psicologia em Pesquisa, 8(2), 241-251 pp. DOI: 10.5327/Z1982-1247201400020013, 2014.

MARANGON, Cristiane; BENCINI, Roberta. **Bernard Charlot: o conflito nasce quando o professor não ensina**. Publicado em 15 de setembro de 2006. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/871/bernard-charlot-o-conflito-nasce-quando-o-professor-nao-ensina>. Acesso em: 10 jun. 2020.

MARKOVÁ, Ivana. **Dialogicidade e representações sociais:** as dinâmicas da mente. Petrópolis: Vozes, 2006.

MARQUES, Mário Osório. **A educação no limiar do terceiro milênio, exigente de outro paradigma**. Revista Contexto e Educação. Ano 15. N. 59. Ijuí: UNIJUÍ, jul./set. 2000.

MARQUES, Mário Osório. **Escrever é preciso:** o princípio da pesquisa. 5. ed. rev. - Ijuí: Ed. Unijuí, 2006.

MARTINS, Eliana Fatobene e BELLINI, Luzia Marta. **A escola no século XXI: quais desafios devem enfrentar seus gestores?** Publicado em 23.mai.2015. Disponível em: http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/producoes_pde/artigo_eliana_fatobene.pdf. Acesso em: 05 mai. 2020.

MASSCHELEIN, Jan; SIMONS, Maarten. **Em defesa da escola:** uma questão pública. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2018.

MEC - Ministério da Educação e Cultura. **Novo Ensino Médio - perguntas e respostas**. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=40361>. Acessível em: 18 de março de 2021.

MEKSENAS, Paulo. **Aspectos metodológicos da pesquisa empírica: a contribuição de Paulo Freire**. Revista Espaço Acadêmico, Maringá - PR, ano VII, n. 78, nov. 2007.

MENDONÇA, Anderson Pereira; LIMA, Marcus Eugênio Oliveira. **Representações Sociais e Cognição Social**. In: **Psicologia e Saber Social**. v. 3, n. 2, 2014. 191-206 pp.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento**. 10. ed. São Paulo: HUCITEC, 2007.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa Social: Teoria, Método e Criatividade**. Petrópolis: Vozes, 1995.

_____. **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

MOITA LOPES, L. P. Afinal, o que é lingüística aplicada? In: **Oficina de lingüística aplicada**. Campinas: Mercado de Letras, 1996.

MOREIRA, A.S.P.; CAMARGO, B.V. (Org.). **Contribuições para a Teoria e o Método de Estudo das Representações Sociais**. João Pessoa. E. UFPB, 2007.

MOREIRA, Marco A. **Aprendizaje significativo: teoría y práctica**. Madrid: VISOR. 2000. 100p.

_____. **Mapas conceituais e diagramas V**. Porto Alegre: Ed. do Autor. 2006. 103 p.

MORORÓ, Leila Pio. COUTO, Maria Elizabete Souza. ASSIS, Raimunda Alves Moreira de. **Notas teórico-metodológicas de Pesquisas em Educação: concepções e trajetórias**. Ilhéus, BA: Editus, 2017.

MOSCOVICI, Serge. **La Psychanalyse, son image et son public**. Paris: PUF, 1961.

MOSCOVICI, Serge. **A representação social da psicanálise**. Trad. por Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

_____. Les representations sociales: um conceito perdido. Digitalizado. Publicado em 19.ago.2015. In: **El psicoanálisis, su imagen y su publico**. Buenos Aires: Huemul, 1979.

_____. The return of the unconscious. **Social Research**, v. 60, n. 1, p. 39-94. 1993.

_____. **Representações Sociais: investigações em psicologia social**. Petrópolis: Vozes, 2003.

_____. **Representações sociais**: uma investigação em psicologia social. Tradução de Pedrinho A. Guareschi. 6. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

MOSÉ, Viviane. **O que a escola deveria aprender antes de ensinar?** Publicado em 15.mai.2012. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=EiqUj_d5n80. Canal: PPD, 13 set. 2013. Acesso em: 10 mai. 2020.

NOVAES, Adelina. **A ontologia dialógica do campo das representações sociais e sua contribuição para os estudos educacionais**. EDUCERE Congresso Nacional de Educação, 7., Paraná: PUCPR, [Anais]. 2015.

NÓVOA, Antônio. **Formação de professores e formação docente**. In: Os professores e a sua formação, do mesmo autor. Publicações Dom Quixote, Lisboa, 1992.

OLIVEIRA, Hudson Mandotti de. **A força utópica do messianismo político de Ernst Bloch**. Revista UFMG, Belo Horizonte, v. 24, nº 1 e 2, p. 16-39, Jan/Dez. 2017.

OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de (Org.). **Formação pedagógica de educadores populares**: fundamentos teórico-metodológicos freireanos. Belém-Pará: NEP-CCSE-UEPA, 2011.

OLIVEIRA, João Batista Araújo; CHADWICK, Clifton. **Aprender e ensinar**. Instituto Alfa Educativa, 2004.

OPAS - ORGANIZAÇÃO PAN-AMERICANA DA SAÚDE - BRASIL. **OMS agora afirma que covid-19 agora é caracterizada como pandemia**. Publicação em 11 de março de 2020. Disponível em: https://www.paho.org/bra/index.php?option=com_content&view=article&id=6120:oms-afirma-que-covid-19-e-agora-caracterizada-como-pandemia&Itemid=812. Acesso em: 10 mai. 2020.

ORNELLAS, Maria de Lourdes Soares. Educação e afetividade: um triângulo de amódio. In: **Educação, Tecnologias e representações Sociais**. Salvador: Quarteto, 2007, 167-178 pp.

ORNELLAS, Maria de Lourdes Soares. **(Entre) vista**: a escuta revela. Salvador: EDUFBA, 2011.

ORNELLAS, Maria de Lourdes S. (Coord.); RADEL, Daniela Chaves. **Violência na escola**: Grito e Silêncio. Salvador: Edufba, 2010.

ORVIG, A.S. Éléments de sémiologie discursive. In: **Les méthodes des sciences humaines**. Paris: PUF, 2003.

OZÓRIO, Antônio. **Estante da educação**. Publicação em 10.abr.2009. Disponível em: <http://estantedaeducacao.com.br/ivan-illich/>. Acesso em: 06 jun. 2020.

PASSOS, Célia Maria Oliveira e RIBEIRO, Olga Oliveira Passos. **A justiça restaurativa no ambiente escolar - instaurando um novo paradigma**. Publicado em 2016. Ministério Público do Rio de Janeiro (MPRJ). ISA - ADRS. 2016.

PÊCHEUX, M. **Análise do discurso**: Princípios e procedimentos. 8. ed. Campinas, SP: Pontes, 2009.

PÉREZ GÓMEZ, A. I. As Funções Sociais da Escola: da reprodução à reconstrução crítica do conhecimento e da experiência. In: **Compreender e Transformar o Ensino**. 4 ed. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

PERRENOUD, Pierre. **Ofício de Aluno e Sentido do Trabalho Escolar**. Lisboa: D. Quixote, 1995.

PERRUSI, Artur. **Imagem da loucura**: representação social da doença mental na psiquiatria. São Paulo: Cortez, 1995.

PICOLI, Arlindo. **Deleuze e a Educação**, 23 jun. 2015. 46min43s. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=9v6HrC17rVo>. Acesso em: 25 mar. 2020.

POSTMAN, N. **Tecnopólio - a rendição da cultura à tecnologia**. São Paulo: Nobel, 1994.

POSTMAN, N.; WEINGARTNER, C. **Contestação - nova fórmula de ensino**. Rio de Janeiro: Expressão e Cultura, 1978.

REDE MARISTA. Observatório Juventudes PUCRS. **Saúde mental de adolescentes em contextos educativos: relação de cuidado humano**. Porto Alegre: Centro Marista de Comunicação, 2020.

RODRIGUES, Cínthia. 2010. **António Nóvoa fala sobre conteúdos que devem ser prioritários na escola**. Revista Nova Escola Gestão, v. 29, 4 p. Publicação em: 1 de julho de 2010. Disponível em: <https://gestaoescolar.org.br/conteudo/625/antonio-novoa-fala-sobre-conteudos-que-devem-ser-prioritarios-na-escola>. Acesso em: 21 fev. 2020.

ROSA, C. A. P. **A ciência moderna**: História da ciência. Da Antiguidade ao Renascimento científico. v. 2. Brasília: FUNAG, 2012.

ROZEK, Marlene. DOMINGUES, Cristiane Lumertz Klein (Orgs). **As dificuldades de aprendizagem e os processos de escolarização**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2017.

SÁ, Celso Pereira. Representações sociais: o conceito e o estado atual da teoria. In: **O conhecimento no cotidiano**: as representações sociais na perspectiva da psicologia social. São Paulo: Ed. Brasiliense, 1993.

SACRÍSTAN, J. Gimeno. **A educação obrigatória seu sentido educativo e social**. São Paulo: Artmed. 2001.

SAHD, Luiza. **'Guru' dos nossos tempos, Yuval Harari aponta os cenários pós-pandemia**. Publicação em 04 de fevereiro de 2020. Disponível em: <https://tab.uol.com.br/noticias/redacao/2020/03/28/guru-dos-nossos-tempos-yuval-harari-aponta-os-cenarios-pos-pandemia.htm>. Acesso em: 22 mai. 2020.

SALES, Mary Valda Souza. Tecnologias digitais, redes e educação: perspectivas contemporâneas. In: **Pedagogias das conexões: produções de conteúdos e redes de compartilhamento**. Salvador: EDUFBA, 2020, 57 - 78 pp.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A cruel pedagogia do vírus**. Coimbra: EDIÇÕES ALMEDINA S.A., 2020.

_____. **Educación para otro mundo posible**. 1a ed. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLACSO; Medellín: CEDALC, 2019.

SANTOS, Martinha Clarete Dutra dos; LANUTI, José Eduardo de Oliveira Evangelista. Colaboração Boletim ANPED | **Fundamentos de Uma Escola de Todos**. Publicação em 15.jul.2010. Disponível em: <http://www.anped.org.br/news/colaboracao-boletim-anped-fundamentos-de-uma-escola-de-todos>. Acesso em: 18 mai. 2020.

SANTOS, Milton. **Por uma geografia nova**. 6ª ed. São Paulo: Edusp. 2012.

SANTOS, Mayta Lobo dos; GOMIDE, Paula Inez Cunha. **Justiça restaurativa na escola: aplicação e avaliação do programa**. Curitiba: Juruá, 2014.

SANTOS, Priscila Oliveira de Almeida. **Entre o desejo e a demanda de conhecimento escolar: cri(a)me aluno-sujeito**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Estado da Bahia. Salvador, 2019. 201 p.

SAVIANI, Dermeval. **Aberturas para a história da educação: do debate teórico-metodológico no campo da história ao debate sobre a construção do sistema nacional de educação no Brasil**. São Paulo: Campinas Autores Associados, 2013.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. São Paulo: Campinas Autores Associados, 2007.

_____. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 11. ed. Campinas: Autores Associados, 2011.

_____. **Escola e Democracia**. 42ª ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2012. - (Coleção polêmicas do nosso tempo; 5).

_____. **Sistema nacional de educação articulado ao plano nacional de educação**. Revista Brasileira de Educação, v. 15, n. 44, Rio de Janeiro/RJ, maio/ago. 2010a. 380-412 pp. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v15n44/v15n44a13.pdf>. Acesso em: 14 de março de 2021.

_____. GALVÃO, Ana Carolina. Educação na pandemia: a falácia do “ensino” remoto. **Revista Universidade e Sociedade**, ano XXXI, nº 67, jan. 2021.

SENADO FEDERAL. **Constituição Federal do Brasil de 1988** - Artigo 205.

Publicada em 1988. Disponível em:

https://www.senado.leg.br/atividade/const/con1988/CON1988_05.10.1988/art_205_.asp. Acesso em: 20 mai. 2020.

SIBILIA, Paula. **Redes ou paredes: a escola em tempos de dispersão**. Rio de Janeiro: Contraponto, 2012.

SILVA, Daniele Lima da. **Deixe-me falar! Sofrimento psíquico do professor-sujeito na cena pedagógica contemporânea**. Salvador: Edições e Publicações Brasil Editora S.A., 2015.

SILVA, L. **As representações sociais de adolescentes sobre os afetos na relação professor/aluno e suas implicações no processo ensino-aprendizagem**. Revista da Faaeba - Educação e contemporaneidade, Salvador, v. 18, nº 32, p.197-210, jul/dez, 2009.

SILVA, Marcos Vinícius Paim da. **Angústia do professor, afeto que não engana: um estudo em representações sociais**. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade do Estado da Bahia. Salvador, 2020. 205 p.

SISTEMA do vampiro. Intérprete: Edson Gomes. Compositor: Edson Gomes. In: **Reggae Resistência**. Intérprete: Edson Gomes. EMI. Rio de Janeiro. 1988. 1 disco vinil, lado A, faixa 1 (3:15).

SOARES, Jacy Célia da Franca. **Psicopedagogia e Psicanálise: puxando os fios de uma trama singular em torno sujeito da aprendizagem**. Salvador: Edufba, 2015.

SZYMANSKI, Heloisa. **A relação família/escola. Desafios e perspectivas**. Brasília: Liber Livro, 2010.

TAVARES, Flávia. **Escola só olha o próprio umbigo**. Publicação em 15 de junho de 2019. Disponível em: <https://ispimenta.wordpress.com/category/educacao-no-seculo-xxi/>. Acesso em: 14 mai. 2020.

TEIXEIRA, Enise Barth. **A análise de dados na pesquisa científica**. Publicação em 12.mai.2018. Disponível em: <https://www.revistas.unijui.edu.br/index.php/desenvolvimentoemquestao/article/view/84/41>. Acesso em: 16 mai. 2020.

UFJF NOTÍCIAS. **Entrevista: Antônio Nóvoa**. Publicação em 14 de maio de 2019. Disponível em: <https://www2.ufjf.br/noticias/2019/05/14/entrevista-antonio-novoa/>. Acesso em: 17 mar. 2021.

VASCONCELLOS, Celso dos S. **Desafio da Qualidade da Educação: Gestão da Sala de Aula**. 2014.

VYGOTSKY, L. S; COLE, M. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 6. Ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

VISCA, Jorge. **Técnicas projetivas psicopedagógicas e pautas gráficas para sua interpretação**. 2ª ed - Buenos Aires: Visca & Visca, 2009.

WAGNER, W. **Descrição, explicação e método na pesquisa das representações sociais**. In: GUARESCHI, P.; JOVCHELOVITCH, S. (Orgs.). **Textos em representações sociais**. 12. ed. Petrópolis: Vozes, 2011. 119-149 pp.

WALSHAM, Geoff. **Interpreting case studies in is research**. *European journal of information systems*, v. 4, n. 2, 1995. 74-81 pp.

YIN, Robert K. **Estudo de Caso: Planejamento e Métodos**. Porto Alegre: Bookman, 2015.

ZANELA SACCOL, Amarolinda. Um retorno ao básico: Compreendendo os paradigmas de pesquisa e sua aplicação na pesquisa em administração. **Revista de Administração da Universidade Federal de Santa Maria**. vol. 2, núm. 2, mayo-agosto, 2009, 250-269 pp. Universidade Federal de Santa Maria. Santa Maria, Brasil.

ANEXO

ANEXO A - PPE

PPPE

PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO ESCOLAR²³

2017/2020

Salvador, Bahia

²³ Esse anexo constitui-se num fragmento do PPPE - Projeto Político Pedagógico Escolar do Colégio Estadual Carlos Marighella.

SUMÁRIO

1. Apresentação	3
2. Contextualização da Unidade Escolar	5
2.1. Identificação da Unidade de Ensino	6
2.2. Instalações Físicas	7
2.3. Características da Comunidade	7

"É impossível haver progresso sem mudança,
e quem não consegue mudar a si mesmo não muda coisa alguma"

George Bernard Shaw

Entendido como um processo de construção coletiva, este Projeto Político Pedagógico Escolar (PPPE) está projetado para os próximos 3 (três) anos e constitui-se, antes de tudo, em um documento orientador do **Colégio Estadual do STIEP Carlos Marighella (CESCM)**, para uma política educacional a ser implantada por esta Unidade Escolar, no período de 2017/2020, fundamentada na LDB Lei nº 9394 de 1996 e nos quatro pilares da educação: aprender a ser, aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver com os outros (respeitar as diversidades), contemplando atividades contextualizadas e interdisciplinares que envolvam educação ambiental.

Marca, por isso mesmo, um importante momento de renovação desta unidade escolar e de sua integração no mundo atual como uma escola dinâmica, afinada com as novas demandas sociais e educacionais. Construí-lo, significa para os envolvidos ter a Educação como do processo de formação para a cidadania plena.

Deste modo, as discussões e debates entre os vários segmentos da comunidade escolar, no momento de elaboração deste planejamento, levaram ao amadurecimento coletivo um corpo de ideias, valores e crenças contextualizado com as modificações da sociedade contemporânea, que deverão alicerçar as ações de seu coletivo escolar durante a vigência deste plano.

Assim, espera-se que na sua execução sejam concretizadas as concepções formadas por esta comunidade escolar a respeito da visão da educação, o papel da escola no contexto comunitário, o papel dos profissionais envolvidos, o protagonismo estudantil no processo educacional e os objetivos que desejamos atingir na formação dos nossos estudantes.

Entendemos que a educação tem como objetivo fundamental a construção do ser humano integral, conscientes dos seus direitos e deveres, com uma sólida formação social, política, intelectual e moral, capaz de influir criticamente nos destinos de sua família e do seu meio social, através de uma participação

responsável.

O PPP, teve sua revisão iniciada em 2014, mas não foi concluído. A revisão foi, então retomada em 2017 para melhor identificar a atuação da nossa EU (Unidade Escolar) e apresenta, de forma objetiva, as diretrizes, ações e cronograma a serem realizados, no triênio de 2017 a 2020, de forma a proporcionar a ampliação das atividades inerentes ao plano de desenvolvimento da Instituição.

E nesta perspectiva, este Projeto Pedagógico objetiva constituir-se no instrumental capaz de orientar modernas práticas pedagógicas na nossa escola, instaurando-se como elemento facilitador de novas ideias e planejamento, visando à construção de uma de qualidade e com responsabilidade socioambiental.

A importância do PPPE do CESCМ leva em conta a trajetória da sua comunidade escolar, a sua história e cultura, não só para garantir um percurso formativo de sucesso para os estudantes, como também para cumprir o seu compromisso com a sociedade.

***Corpo Docente, Discente, Pais, Funcionários,
Colaboradores (internos e externos) e
Direção***

2 Contextualização da Unidade Escolar

Apresentação e Historicidade da Instituição

A Unidade Escolar surgiu da necessidade da Comunidade, reivindicada através dos moradores do Sindicato dos Trabalhadores da Indústria de Extração de Petróleo – *STIEP*, na gestão do excelentíssimo Governador Dr. Luís Viana Filho e concluída na gestão de Excelentíssimo Dr. Antônio Carlos Magalhães, sendo inaugurada em julho de 1971 como Colégio Estadual Presidente Emílio Garrastazu Médici, funcionando com as séries iniciais do Ensino Fundamental. Anos depois, implantou-se a extensão das séries, com a extinção gradual de 1^a a 4^a séries. Em 1997 foi implantado o Ensino Médio Regular. Em 2007, o colégio iniciou a oferta de curso técnico profissional (técnico em informática). Em 2014, a oferta do curso profissionalizante migrou para a opção de técnico em administração.

Após longos anos de debate, envolvendo toda a comunidade escolar insatisfeita com o nome em homenagem a um representante do regime militar, Presidente Emílio Garrastazu Médici, foi proposto por um colegiado escolar, formado pelos funcionários, professores, pais de alunos e pela comunidade o lançamento do nome de dois candidatos que fossem baianos e que representassem o combate ao regime de ditadura militar.

Os nomes do guerrilheiro Carlos *Mariguella*, morto sob o governo de Médici, e do geógrafo Milton Santos foram os escolhidos. Ambos são personagens da Bahia, descendentes da classe operária e líderes populares que lutaram contra a imposição do regime militar.

Após processo de votação e escolha do nome de Carlos *Mariguella*, fundador da maior organização guerrilheira de combate à ditadura, a Ação Libertadora Nacional - ALN, em 14 de fevereiro de 2014, sob a portaria 865\2014 D.O., a unidade escolar é renomeada como Colégio Estadual do *Stiep* Carlos

Marighella. A proposição de um novo antropônimo objetivou a mudança de uma carga histórica vinculada à ditadura, contemplando valores democráticos.

Atualmente, o Colégio ministra aulas nos três turnos. Nos diurnos com a Educação Básica - Ensino Fundamental II (7º a 9º), Ensino Médio Regular, Ensino Médio Integrado à Educação Profissional (Curso Técnico em Administração) e Proeja Fundamental. À noite, com a oferta de Educação de Jovens e Adultos (Eixo VI), atendendo, nos três turnos, jovens e adultos oriundos da própria comunidade e bairros adjacentes.

2.1 Identificação da Unidade de Ensino

CNPJ	13937065/0001-00
Razão Social:	Colégio Estadual Presidente Emílio Garrastazu Médici
Nome de Fantasia	Colégio Estadual do Stiep Carlos Marighella
Esfera Administrativa	Estadual
Endereço (Rua, Nº)	Conjunto Habitacional Stiep, qd 01 s/n – <i>Stiep</i>
Cidade/UF/CEP	Salvador/Ba/41775-010
Telefone/Fax	71 3341 8552 3341 8554
E-mail de contato	cescm.salvador@educacao.ba.gov.br

Diretor Geral:

Prof^a. Aldair Dantas de Almeida

Vice Direção:

Prof. Jorge Luiz Oliveira Costa

Prof^a: Jaqueline Pinto Santo Borroni

Presidente do Colegiado Escolar:

Marli Reis Batista

Port. Criação 1º grau: 1630 D.O: 11.04.72

Port. Criação 2º grau: 17647 D.O: 14.12.86

Port. de Autorização Educação Integrada: 7102 D. O.:

Atos de Criação: 24.05.2006

Port. de Autorização EJA: 2.141/2013. D. O.: 05.12.2011

Port. de Autorização PROEJA: 570/2014. D. O.: 02.12.2014

2.2 Instalações Físicas

Topografia: 3 andares

Térreo

Laboratório de Ciências
Laboratório de Informática
Biblioteca
Depósito Merenda
Direção/Banheiro
Vice Direção
Secretaria/ Arquivo Morto
Sala de Reunião / Vídeo
Salas dos Professores/Banheiros
Cozinha
Área de Recreação
Quadra de Esporte
Cantina Escolar

1º Andar

Salas de aula: 06
Sanitário Masculino: 02
Sanitário Feminino: 02

2º Andar

Salas de aula: 06
Sanitário Masculino: 02
Sanitário Feminino: 02

2.3 Características da Comunidade

O Colégio está localizado em área urbana, bastante extensa, com cerca de aproximadamente 30 (trinta) mil habitantes, que tende a crescer com a modernização das áreas próximas e com a verticalização da mesma.

A atividade econômica local e adjacente é bastante diversificada, visto que o bairro tornou-se o “novo centro comercial da cidade” reunindo uma grande variedade de edifícios empresariais, unidades universitárias de graduação e pós graduação, hotel, bancos, farmácias, academias, além de uma grande variedade de pequenos empreendimentos comerciais tais como: padarias, bares e mercados.

Devido a nossa localização geográfica, próximo área turística da orla marítima (praia de Jardim de Alah) e do shopping Salvador, dispomos de razoáveis serviços de transportes coletivos e linhas de táxi. Não existem grandes problemas no atendimento de água, servido pela EMBASA e de luz pela COELBA.

No que se refere aos recursos sócio culturais, dispomos de: Associação dos Moradores do Conjunto Habitacional *Stiep*, Polícia Comunitária, Quadra Esportiva e uma igreja Católica Nossa Senhora da Boa Esperança.

APÊNDICES

APÊNDICE A – ROTEIRO PARA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA



UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO - DEDC
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E
CONTEMPORANEIDADE
LINHA DE PESQUISA 2 - EDUCAÇÃO, PRÁXIS PEDAGÓGICA E
FORMAÇÃO DO EDUCADOR



ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

Nº de sujeitos: 04 alunos do 2º ano Ensino Médio, sendo 02 do sexo feminino e 02 do sexo masculino.

Consigna: Essa é uma entrevista em que vamos conversar sobre como vocês percebem a escola, sua importância e continuidade nos tempos atuais. Utilizaremos 07 (sete) itens. A entrevista será gravada e, posteriormente transcrita, para uso estritamente, acadêmico, sendo assegurado o seu anonimato. Sinta-se à vontade para falar de modo espontâneo.

Item 1: Gostaria que você discorresse sobre a Escola do Século XXI. Reveja todos os itens

Item 02: A escola é de grande importância. Essa afirmativa faz sentido para você? Explique:

Item 03: A pandemia trouxe um cenário nunca visto antes. Desejo que você dialogue acerca da escola inserida nesse cenário.

Item 04: Analisando a escola e suas dificuldades, você diria que ela acabou ou acha que essa é uma frase incorreta? Gostaria que justificasse sua escolha.

Item 05: Pode dialogar sobre o local onde aprende mais demarcando como percebe que de fato aprendeu?

Item 06: Dentro da escola você é aluno. Discorra sua definição de aluno de forma geral e especifique se você se enquadra na sua definição:

Item 07: Explique de que forma você modificaria a escola se pudesse:

APÊNDICE B – ROTEIRO PARA GRUPO FOCAL

ROTEIRO PARA GRUPO FOCAL

Nº de sujeitos: 04 alunos do 2º ano do Ensino Médio, sendo 02 do sexo masculino e 02 do sexo feminino.

- 1 - Formação de 01 grupo focal;
- 2 - O grupo focal terá as falas gravadas e depois transcritas.
- 3 - 02 encontros para trabalhar as consignas propostas abaixo.

Consigna: O primeiro encontro versou acerca da *(sub)versão* como caos e tragédia por meio da consigna: Como percebem o caos e a tragédia no chão da escola? O segundo encontro, teve como temática a *(sub)versão* como revolução e transformação por meio da consigna: Conseguem perceber possibilidades de transformação na escola?