



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
INSTITUTO DE QUÍMICA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS

Rafael Abdala Mendonça Ribeiro

Autoridade e autoritarismo: O sentido da nota escolar entre professores e estudantes do ensino de Ciências

Brasília
2024

Rafael Abdala Mendonça Ribeiro

Autoridade e autoritarismo: O sentido da nota escolar entre professores e
estudantes do ensino de Ciências

Tese submetida ao Programa de Pós-Graduação
em Educação em Ciências da Universidade de
Brasília como requisito parcial para a obtenção do
título de Doutor em Educação em Ciências

Orientador: Prof. Dr. Roberto Ribeiro da Silva
Coorientadora: Profa. Dra. Elizabeth Tunes

Brasília
2024

Rafael Abdala Mendonça Ribeiro

Autoridade e autoritarismo: O sentido da nota escolar entre professores e
estudantes do ensino de Ciências

Prof. Dr. Roberto Ribeiro da Silva
Presidente da Banca – IQ/PPGEduC/UnB

Prof. Dr. Rodrigo Diego de Souza
Membro Interno – PPGEduC/UFSC

Profa. Dra. Ingrid Lilian Fuhr
Membro Externo – UNICEUB

Profa. Dra. Janine de Fátima Mundim Neto
Membro Externo – SEEDF

Prof. Dr. André Vítor Fernandes dos Santos
Membro Suplente – FUP/PPGEduC/UnB

Brasília, 2024.

Dedico esta tese a todos professores e estudantes que se encontram
agrilhoados a um sistema de opressões estruturais. Nós não somos a causa de sua
existência, mas seremos a causa de seu fim.

AGRADECIMENTOS

Agradeço imensamente,

Primeiro à minha querida mãe, Valéria, por todo amor, cuidado e por formar a pessoa que sou e que ainda serei.

À minha querida irmã, Bruna, por toda a camaradagem nos momentos tristes e felizes.

Ao meu querido pai, Horácio (*in memorian*), por sempre incentivar que eu entrasse no doutorado.

À toda minha família, pois apesar de estarem longes, nunca deixaram de me acompanhar ao longo da minha vida.

Aos meus grandes amigos, em especial, Tiago, Ana Paula, Hiram, Thayane, André e Álica, por nossos papos nos bares da vida, sem os quais, eu não teria saúde mental para chegar até aqui e continuar seguindo em frente.

À Érika, pois apesar de não estarmos mais juntos, você me acompanhou e me aguentou durante grande parte desta jornada.

Aos meus colegas de PPGEduC, em especial, os meus companheiros do tradicional café de sexta à tarde, André, Débora, Mayara e Nara.

À professora Patrícia Fernandes Lootens Machado, por ter feito parte da minha formação como professor, como pesquisador e como pessoa, desde o início da minha jornada. A promessa que eu te fiz vai ser finalmente cumprida.

Ao professor Ricardo Gauche, por seu olhar humanizador para a educação, que sempre me ajudou a ver uma luz no fim do túnel nos momentos em que eu me vi perdido.

Ao professor Wildson Luiz Pereira dos Santos (*in memorian*), por ter iniciado todo o processo que culminou neste momento.

À todos os(as) professores(as) do PPGEduC, em especial àqueles que me ensinaram, tornando esta tese um trabalho de múltiplas mãos.

À Secretaria de Educação do Distrito Federal, por ter financiado os meus estudos e garantido a finalização de mais esta etapa da minha vida.

Em especial, aos meus queridos orientadores, Bob e Beth, por terem compartilhado comigo tantas vivências e aprendizagens naquelas saudosas tardes, regadas com o melhor café que a química pode produzir. Nossos debates de alto nível acadêmico me acompanharão por toda a minha vida, e eu sinceramente espero estar à altura do desafio de representar as tradições de pensamento que vocês passaram para mim.

A conexão da função de Estado e do indivíduo, este laço objetivo entre o saber da sociedade civil e o saber do Estado, o *exame*, não passa de batismo burocrático da ciência, o reconhecimento oficial da *transubstanciação* da ciência profana em ciência sagrada: cada exame, implica como lhe sendo próprio, que o examinador saiba tudo. Não há conhecimento de que os cidadãos gregos e romanos tenham feito exames (MARX; ENGELS, 1978, p.60).

RESUMO

A existência de uma crise na autoridade política foi proposta por Hannah Arendt, de modo que esta ideia embasou vários trabalhos acadêmicos que discutem a autoridade docente. A tese arendtiana defende que o fim da autoridade política teve como efeito o enfraquecimento da autoridade dos professores na esfera pré-política. Diante desta situação de ocaso da autoridade dos professores, propusemos como questão de investigação: Qual é o sentido da nota escolar no que tange à relação entre professores e estudantes do ensino de Ciências? Assim, formulamos a hipótese de que a escola, por estar inserida no Estado democrático capitalista burguês, também está imersa nas ideologias e práticas políticas deste tipo de sociedade, em especial, o autoritarismo. Desta forma objetivamos obter a percepção de professores de Química, Física e Biologia e seus estudantes sobre a autoridade docente, de modo a compreender se de fato o que se entende deste conceito não está sendo confundido com dispositivos de coerção autoritária, bem como identificar os motivos de tal confusão. Para atingir tais objetivos buscamos na literatura o significado de autoridade, poder, violência, *paideia/humanitas/bildung*, disciplina, imposição social, racionalização, burocratização, formação unilateral, alienação, governabilidade, adestramento, conceitos científicos, avaliação formativa e autoritarismo de maneira a deduzir nossas categorias de análise. De posse das categorias e das informações obtidas em entrevistas com professores de Química, Física e Biologia, bem como grupos focais com seus estudantes e análise documental de Projetos Políticos Pedagógicos, obtivemos os nossos resultados. Observamos que há uma incompreensão sobre o que é a autoridade docente, inclusive com a percepção de que autoridade demanda a coação dos estudantes, sendo a nota um instrumento de violência coercitiva. Além disso, a autoridade foi entendida pelos professores entrevistados como algo reforçado por dispositivos de adestramento, resultados estes que ilustraram a existência da crise na autoridade docente. Diante de um contexto em que há relações hierárquicas assimétricas, defendemos que a crise da autoridade produziu uma situação em que a obediência só pode vir da imposição, o que leva a uma percepção, equivocada, de que há convergência entre autoridade e autoritarismo. Buscamos, assim, identificar os motivos de tal confusão e percebemos nas escolas investigadas uma preocupação prioritária em preparar os estudantes para desempenhar algum papel na sociedade do capital, de modo que esta preocupação excessiva mutila intelectualmente os estudantes e os aliena. Verificamos, ainda com os professores entrevistados de que não seria utilizado nenhum critério baseado em uma teoria própria do ensino de Ciências para atribuição de notas, que a utilização da nota escolar não se alinha com os princípios da avaliação formativa e mais ainda, que esta forma de avaliação não ocorre nas salas de aula investigadas. Por fim, constatamos que existe uma sensação por parte dos professores entrevistados de que as decisões institucionais podem atrapalhar o trabalho escolar por dificultar a punição retirar a autonomia para atribuir notas aos estudantes. Defendemos, então, a tese de que uma sociedade, não mais estruturada politicamente pela autoridade, marcada pelo autoritarismo do Estado burguês, produziu uma escola esvaziada de sua autoridade e marcada por tais práticas, as quais evidenciamos pelo ato de adoção das notas escolares pelos professores de Ciências.

Palavras-chave: autoridade; autoritarismo; educação política; ensino de ciências; nota escolar.

ABSTRACT

The existence of a crisis in political authority was proposed by Hannah Arendt, and this idea has informed several academic works discussing teaching authority. Arendt's thesis argues that the decline of political authority had the unintended effect of weakening teachers' authority in the pre-political sphere. Faced with this decline in teachers' authority, we posed an investigative question: What is the meaning of the school grade concerning the relationship between teachers and students in Science education? Consequently, we formulated the hypothesis that schools, being embedded within the democratic capitalist bourgeois state, are also immersed in the ideologies and political practices characteristic of this type of society, particularly authoritarianism. Our objective was to understand teachers' and students' perceptions of teacher's authority. We aimed to determine whether the concept of authority is indeed being confused with authoritarian coercion and to identify the reasons behind this confusion. To achieve these goals, we delved into the literature to explore the meanings of authority, power, violence, *paideia/humanitas/bildung*, discipline, social imposition, rationalization, bureaucratization, one-sided formation, alienation, governability, training, scientific concepts, formative assessment, and authoritarianism. Armed with these categories and information gathered from interviews with Chemistry, Physics, and Biology teachers, as well as focus groups with their students, and documentary analysis of Pedagogical Political Projects, we obtained our results. We observed that there is a misunderstanding of what teacher's authority entails, including the perception that authority demands student coercion, with grades being an instrument of coercive violence. Additionally, teachers interviewed understood authority as reinforced by training devices, illustrating the existence of a crisis in teaching authority. Faced with a context of asymmetrical hierarchical relations, we argue that the crisis of authority has led to a situation where obedience can only come through imposition, resulting in the mistaken perception that authority and authoritarianism converge. We therefore sought to identify the reasons for such confusion and we noticed in the schools investigated a priority concern with preparing students to play some role in capital society, so that this excessive concern intellectually mutilates students and alienates them. Furthermore, we found that teachers interviewed did not base grading on theories specific to science education, and the use of grades did not align with formative assessment principles in the investigated classrooms. Finally, we noted that teachers interviewed feel that institutional decisions hinder pedagogical work by making punishment difficult, taking away the autonomy to assign grades to students. We therefore propose the thesis that a society no longer politically structured by authority, marked by the authoritarianism of the bourgeois state, has produced schools devoid of authority and characterized by practices—such as the adoption of grades by science teachers—that underscore this crisis.

Keywords: authority; authoritarianism; political education; science teaching; school grades.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ATD	Análise Textual Discursiva
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior
CRE	Coordenação Regional de Ensino
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
LPEQ	Laboratório de Pesquisa em Ensino de Química
PPGEC	Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências
PPGEduC	Programa de Pós-Graduação de Educação de Ciências
PPP	Projeto Político Pedagógico
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SEEDF	Secretaria de Estado e Educação do Distrito Federal
SCIELO	<i>Scientific Eletronic Library Online</i>

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
CONTEXTUALIZAÇÃO DA PROPOSTA	12
DELIMITAÇÃO DOS PARÂMETROS DA PESQUISA.....	16
CAPÍTULO 1	20
1 A AUTORIDADE DO PROFESSOR E O AUTORITARISMO.....	20
1.1 O CONCEITO DE AUTORIDADE POLÍTICA	20
1.2 O PENSAMENTO GREGO COMO SEMENTES DA AUTORIDADE NA POLÍTICA	21
1.2.1 O pensamento grego como sementes da autoridade na política: Platão e o rei-filósofo.....	22
1.2.2 O pensamento grego como sementes da autoridade na política: Aristóteles e a autoridade dos mais velhos	25
1.3 A CONSOLIDAÇÃO DA AUTORIDADE POLÍTICA NA ROMA ANTIGA.....	26
1.4 A IGREJA CATÓLICA COMO HERDEIRA DO IMPÉRIO ROMANO E O FIM DA AUTORIDADE.....	28
1.5 A ESFERA PÚBLICA E A ESFERA PRIVADA EM HANNAH ARENDT.....	31
1.6 CRISE NA EDUCAÇÃO E A AUTORIDADE DO PROFESSOR	34
1.7 PODER E VIOLÊNCIA EM HANNAH ARENDT	38
1.8 O CONCEITO DE AUTORITARISMO	41
1.9 LEVANTAMENTO BIBLIOGRÁFICO SOBRE AUTORIDADE E AUTORITARISMO	45
CAPÍTULO 2	54
2 A EDUCAÇÃO COMO UM PROCESSO IMANENTEMENTE POLÍTICO	54
2.1 A EDUCAÇÃO VOLTADA PARA ÉTICA.....	54
2.1.1 A educação voltada para a ética: Platão e Aristóteles.....	55
2.1.2 A educação voltada para a ética: O império romano e a igreja católica ...	59
2.2 A EDUCAÇÃO POLÍTICA NA MODERNIDADE.....	65
2.2.1 Educação política na Modernidade: A <i>Bildung</i> alemã	66
2.2.2 Educação política na modernidade: A <i>Bildung</i> em Jean-Jacques Rousseau e Immanuel Kant.....	69
2.3 A EDUCAÇÃO POLÍTICA À LUZ DA SOCIOLOGIA CLÁSSICA	80

2.3.1 A educação política à luz da Sociologia clássica: A sociologia da educação em Émile Durkheim	81
2.3.2 A educação política à luz da Sociologia clássica: A sociologia da educação em Max Weber	87
2.3.3 A educação política à luz da Sociologia clássica: A sociologia da educação em Karl Marx.....	92
CAPÍTULO 3	103
3 AS INSTITUIÇÕES ESCOLARES NA CONTEMPORANEIDADE	103
3.1 A ERA DO TEXTO LIVRESCO	103
3.2 A ERA DA ESCOLARIZAÇÃO	106
3.3 A ORIGEM DA SALA DE AULA	109
3.3.1 A origem da sala de aula: A governabilidade dos sujeitos	110
3.3.2 A origem da sala de aula: A religião como parteira	113
3.3.3 A origem da sala de aula: A sala de aula global de Iohannis Amos Comenius	114
3.3.4 A origem da sala de aula: A sala de aula individualizada dos jesuítas ...	117
3.3.5 A origem da sala de aula: O método global e a massificação da educação	119
3.4 A INSTITUIÇÃO ESCOLAR E A DISCIPLINA.....	122
3.4.1 A instituição escolar e a disciplina: A disciplina dos corpos dóceis	123
3.4.2 A instituição escolar e a disciplina: O adestramento dos corpos	125
3.5 A AVALIAÇÃO ESCOLAR AUTORITÁRIA.....	130
3.5.1 A avaliação tradicional.....	130
3.5.2 A avaliação formativa.....	132
3.5.3 Avaliação somativa ou formativa?.....	134
3.5.4 O autoritarismo como garantia do modelo social	137
3.5.5 Um breve contexto de avaliação não autoritária	141
3.6 OS CONCEITOS CIENTÍFICOS E A CLASSIFICAÇÃO POR NOTAS	144
3.7 A INVESTIGAÇÃO E SUA BASE TEÓRICA	147
CAPÍTULO 4	151
4 PERCURSO TEÓRICO-METODOLÓGICO.....	151
CAPÍTULO 5	162
5 APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS E DISCUSSÃO	162
5.1 A CATEGORIA AUTORIDADE DO PROFESSOR.....	162

5.2 AS CATEGORIAS PODER E VIOLÊNCIA.....	177
5.3 AS CATEGORIAS PAIDEIA/HUMANITAS/BILDUNG	183
5.4 A CATEGORIA DISCIPLINA.....	191
5.5 A CATEGORIA IMPOSIÇÃO SOCIAL.....	197
5.6 AS CATEGORIAS RACIONALIZAÇÃO E BUROCRATIZAÇÃO.....	204
5.7 AS CATEGORIAS ALIENAÇÃO E FORMAÇÃO UNILATERAL.....	211
5.8 A CATEGORIA MENTALIDADE ESCOLARIZADA.....	224
5.9 A CATEGORIA GOVERNABILIDADE.....	232
5.10 AS CATEGORIAS DO ADESTRAMENTO	238
5.11 A CATEGORIA NOTA ESCOLAR E CONCEITOS CIENTÍFICOS.....	246
5.12 A CATEGORIA AVALIAÇÃO FORMATIVA.....	249
5.13 A CATEGORIA AUTORITARISMO	258
CAPÍTULO 6.....	265
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	265
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	272
APÊNDICE A – “TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA PROFESSORES”	283
APÊNDICE B – “TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA ESTUDANTES”	284

INTRODUÇÃO

CONTEXTUALIZAÇÃO DA PROPOSTA

Esta investigação é fruto de um processo que se iniciou no longínquo ano de 2003, quando eu, com apenas 18 anos, havia ingressado no curso de Química – Bacharelado, na Universidade de Brasília. Naquele ano, cursei uma disciplina obrigatória para calouros chamada Introdução ao curso de Química, que como o próprio nome diz, discutia questões de interesse para os ingressantes no curso de graduação em Química. Lembro-me da aula na qual o professor falou sobre a trajetória acadêmica, que compreendia a graduação, o mestrado, o doutorado e o pós-doutorado e também de ter sentido muito medo deste processo, tendo em vista que ele incluía escritas de longos textos e apresentações para bancas de doutores especialistas no tema. O meu medo se justificava, pois aos 18 anos eu era um jovem recém-saído do Ensino Médio que havia ingressado num curso de Bacharel em Química e me entendia, orgulhosamente, como uma “pessoa de exatas”, isto é, apta a compreender os complexos processos envolvendo ciências e matemática, mas sem habilidade de escrever textos e falar em público. Minha dificuldade na escrita era tão grande que cheguei a ser eliminado de um vestibular por não ter conseguido produzir a redação durante o tempo de prova.

Assim, afirmei para mim mesmo e para as pessoas que estavam ao meu lado, naquela aula, que nunca seria capaz de trilhar a carreira acadêmica, dadas as minhas dificuldades. Este exercício de futurologia se mostrou verdadeiro durante toda minha permanência como estudante de bacharelado na universidade, pois passei por todo o curso sem treinar a escrita e a oratória, me apegando ao fato de não haver Trabalho de Conclusão de Curso, à época. No entanto, as coisas começaram a mudar, já no fim do curso, quando ingressei em uma disciplina de Licenciatura, como forma de ganhar créditos e obter o requisito necessário para concluir o curso de Bacharelado. Tratava-se da disciplina Metodologia do Ensino de Química ministrada pelo professor Wildson Luiz Pereira dos Santos, que cursei em 2008. Naquela ocasião entrei desinteressado na disciplina, pois não tinha pretensões de ser professor, nem seguir carreira acadêmica na área de educação. No entanto, no decorrer da disciplina, fui me sentindo cada vez mais pertencente àquele espaço, pois as discussões desenvolvidas na disciplina fizeram sentido para mim, ao contrário de meus cinco anos anteriores, como estudante de Bacharelado.

Naquele ano me formei como bacharel em química e já prestei o vestibular para a Licenciatura, disposto a iniciar minha carreira como professor. Minhas convicções foram mais reforçadas ainda quando, no começo de 2009 entrei para o grupo do Laboratório de Pesquisas em Ensino de Química, o LPEQ, sob tutela dos professores Roberto Ribeiro da Silva e Patrícia Fernandes Lootens Machado. Fiquei até o fim de 2010 atuando no laboratório, principalmente com apresentação de palestras de divulgação científica para estudantes do Ensino Médio e participação em momentos de formação com os professores. Costumava dizer que esses dois anos que passei no laboratório me ensinaram mais sobre ciência do que os cinco anos que passei cursando o Bacharelado, tamanha a diferença que professores engajados e um ambiente de aprendizagem fizeram. Durante este tempo em que cursava a Licenciatura e atuava no laboratório, treinei minha escrita e minha oratória, de modo que os impeditivos para a minha trajetória acadêmica foram se esvaecendo. Em meados de 2009, conversei com o professor Roberto sobre a possibilidade de entrar no, hoje extinto, Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências – PPGEC (mestrado profissional) como orientando dele. Diante de sua resposta positiva, me lembro de ter prometido para a professora Patrícia, no final do meu período no laboratório, que só sairia da Universidade de Brasília como doutor, de forma que, estar aqui, trilhando o caminho que me permitirá cumprir minha promessa, tem um grande valor simbólico para mim, considerando que eu já me julguei incapaz de seguir a trajetória acadêmica.

No ano de 2011 fui aprovado, tanto no Programa como na Secretaria de Educação para atuar como professor da Educação Básica, iniciando-se uma nova etapa na minha vida, a de professor e pesquisador. Nada que vivenciei até aquele momento me preparou para o que eu enfrentaria nas salas de aula, pois me deparei com realidades de muitas contradições. O sentimento que eu tinha é de que não havia nenhum tipo de consenso sobre as razões dos diferentes atores sociais estarem na escola. Isto é, pais, professores, estudantes e documentos reguladores tinham diferentes entendimentos sobre o que deveria acontecer no espaço de sala de aula. Minha solução para tal situação foi colocar em prática tudo o que havia aprendido e estava aprendendo no mestrado sobre educação em ciências, de modo que procurei ministrar minhas aulas utilizando de experimentação, história da ciência, contextualização e interface Ciência–Tecnologia–Sociedade, na esperança de romper as resistências dos estudantes. Resistências estas que se apresentavam como

desinteresse e falta de atenção, tão apontadas pelos professores como problemas que impossibilitavam a plena atuação docente.

Tive uma série de êxitos, pois minha atuação, entendida como diferenciada, chamou atenção de diretores, colegas e grupos de estudantes. As feiras de ciências das escolas começaram a ficar sob minha responsabilidade, os colegas professores das áreas de ciências vinham conversar comigo sobre minha forma de atuar e grupos de estudantes vinham me agradecer por terem conseguido aprender coisas que eram dificuldades para eles por anos a fio. No entanto, apesar deste relativo sucesso, eu sentia que algo estava errado, pois em toda escola e toda turma sempre havia um grupo de estudantes que não respondia aos meus esforços e geralmente era considerado pelos outros professores como “estudantes que não queriam nada com nada”.

A questão da autoridade do professor só foi aparecer no meu horizonte de possibilidades muitos anos depois, praticamente quando comecei a me preparar para ingressar no doutorado do Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências – PPGEduc. Naquele contexto, que se iniciou em 2017, eu me afastara da atuação docente e passei a trabalhar com gestão intermediária dentro da Secretaria de Educação, isto é, mediação das políticas públicas que vinham do nível superior da Secretaria com as gestões das escolas. Durante aquele período, conheci uma série de outras realidades escolares, envolvendo crianças da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, principalmente. No entanto, uma coisa permanecia constante, a reclamação por parte dos professores de que havia estudantes que “não tinham jeito”, pois “não queriam nada com nada”. Naquele período, me deparei, também, com um novo tipo de reclamação, principalmente por parte dos gestores, a de que os professores não inovavam suas práticas, não eram capazes de atrair a atenção dos estudantes e que só queriam dar suas aulas com “saliva e giz”. Diante daquela situação, a questão que me atormentava era saber quem era responsável pelos problemas da educação: professores, estudantes ou ambos?

No entanto, o que me motivou para o doutorado não foi esta pergunta, foi outra questão que também me assombrava, o anticientificismo que começou a surgir em meados da década de 2010, principalmente com o fenômeno do terraplanismo. Como já havia adquirido os pré-requisitos para ingressar no programa de doutorado (publicação de dois artigos), estava em busca de um objeto para meu projeto de doutorado. Assim, conversei com o professor Roberto sobre abordarmos a questão

do anticientificismo, na tentativa de dar uma resposta ao porquê das pessoas passaram a acreditar e defender a ideia de Terra plana. Na época, ele me falou que pediria ajuda para a professora Elizabeth Tunes, pois ela poderia me sugerir alguns textos que me auxiliariam na descrição do meu objeto de estudos. Lembro-me que foi quando entrei em contato, pela primeira vez, com alguns textos de Hannah Arendt, principalmente no que se referia à autoridade e à crise da educação.

Naquele momento, não estava exatamente claro o que eu pretendia investigar, pois se tratava de uma situação nova para mim. Estava entrando em contato com autores de quem eu nunca ouvira falar e me propondo a investigar um assunto com o qual não tinha nenhuma familiaridade. Cheguei até a produzir um projeto de investigação, ainda na temática do anticientificismo, mas devido à minha dificuldade de relacionar o meu objeto de estudos com as minhas leituras, eu e meus orientadores achamos melhor abandonar a ideia e começar de novo. Assim, optei por continuar no tema da autoridade, até para aproveitar o que já havia lido, faltando-me apenas achar uma relação entre esse tema e uma problemática da educação.

Ainda com certo desânimo por precisar recomeçar, considerando que o prazo para a entrega do projeto também estava se esgotando, busquei alguns trabalhos que discutissem a autoridade docente. Deparei-me com uma tese¹ que apresentava, em sua introdução, uma discussão sobre a chamada “progressão continuada²” e de como os professores se sentiam despojados de sua autoridade por não poderem mais reprovar os estudantes no meio de um ciclo. Recordo-me de que, no momento em que li sobre isso, me lembrei de todos os discursos de meus colegas e até mesmo meus, sobre o fato de a autoridade do professor estar relacionada à sua possibilidade de reprovar estudantes, pois, em disciplinas em que não havia reprovação (como no caso de Espanhol e de uma disciplina chamada Parte Diversificada, pertencentes ao Ensino Médio do Distrito Federal antes da reforma), o professor não tinha autoridade frente aos seus estudantes.

¹ Tratava-se da tese denominada AUTORIDADE, AUTORITARISMO E AUTONOMIA DOCENTE: REPRESENTAÇÕES DE PROFESSORES E ALUNOS, de Maria Cecília Arantes Nogueira Ravagnani. Percebi que não citei esta obra em nenhum momento da minha investigação, de forma que me parece justo que eu dê os créditos para a autora, mesmo que na forma de uma nota de rodapé, considerando que a sua tese inspirou o meu empreendimento.

² Regime que foi adotado por várias escolas públicas do Brasil, no qual o estudante é avaliado em ciclos de dois em dois anos, isto é, o estudante entra no 6º ano, por exemplo, e é avaliado até o final do 7º ano, para que se decida se ele progride para o próximo ciclo ou se é retido para repetir o 7º ano.

Rapidamente, o desânimo desapareceu e eu comecei a formular outra proposta, tentando relacionar autoridade, autoritarismo e nota escolar, pois, em vez de discutir a reprovação, optei por discutir a nota, pois ela estaria mais presente na vida de professores e estudantes ao longo do ciclo educativo, ao passo que a reprovação só aparece de fato no fim desses processos. Lembro-me que, naquele contexto em que eu ainda estava dividido pela pergunta sobre quem eram os responsáveis pelos insucessos da educação, eu me deparei com informações sobre a educação brasileira que me deixaram bastante estarrecido. Segundo levantamentos das avaliações de larga escala (principalmente ligadas às provas do Sistema de Avaliação da Educação Básica – SAEB), algo em torno de 20% dos estudantes concluintes do Ensino Médio alcançaram as aprendizagens consideradas suficientes para os estudantes concluintes dessa etapa, no ano de 2019. Diante desta informação e das minhas leituras, desenvolvi um projeto que relacionava os resultados das avaliações de larga escala com as notas escolares das avaliações de sala de aula, argumentando que os estudantes estavam sendo aprovados sem as aprendizagens necessárias à etapa do Ensino Médio. Com isso, buscava demonstrar que as notas escolares não estavam sendo utilizadas pelos professores como um indicador do resultado da aprendizagem, mas como um dispositivo de coerção autoritária.

Ingressei no PPGEduC em julho de 2020, com este projeto, mas depois de todas as discussões com meus professores, tudo que li, tudo que pensei e tudo que vivenciei ao longo destes quatro anos, verifiquei a necessidade de modificar este entendimento inicial, pois não se tratava mais de procurar responsáveis, mas de entender que problema é esse que demandava algum tipo de responsabilização. Assim, me propus a apresentar um novo olhar para a mesma problemática, um que levasse em conta todo o processo de formação pelo qual passei ao longo destes quatro últimos anos.

DELIMITAÇÃO DOS PARÂMETROS DA PESQUISA

Diante da problemática da nota escolar, a delimitação do nosso problema de pesquisa, expresso na **questão de investigação** fica muito direta e se constitui da seguinte maneira: Qual é o sentido da nota escolar no que tange à relação entre professores e estudantes do ensino de Ciências?

Para darmos os primeiros passos em direção à resposta a esta questão, vamos recorrer a um exemplo histórico-filosófico, em que, na Antiguidade Clássica,

uma resposta surpreendente foi dada a uma pergunta referente a critérios para a classificação dos seres humanos. Stephen Jay Gould na introdução de seu livro “A falsa medida do homem” (2018) traz que na “República” de Platão, Sócrates aconselhava que os cidadãos da *polis* deveriam ser educados e classificados de acordo com o seu mérito em três classes: governantes, auxiliares e artesãos. Isto é, segundo Sócrates, esta classificação deveria ser aceita por todos os cidadãos para que assim fosse garantida a estabilidade da sociedade grega; no entanto, ficava a dúvida sobre como seria possível assegurar essa aceitação. Sócrates, elabora um mito com um certo constrangimento ao dizer à Glauco:

Falarei, então – e, contudo, não sei de que coragem, nem de que palavras, das quais me servirei para me exprimir – e tentarei persuadir, em primeiro lugar, os próprios chefes e os soldados, e seguidamente também o resto da cidade, quanto à educação e instrução que lhes demos; todas essas coisas eles imaginavam que as experimentavam e lhes sucediam como em sonhos, quando, na verdade, tinham sido moldados e criados no interior da terra [...] (PLATÃO, 2012, p. 78).

Glauco, ao ouvir tais palavras, exclama, surpreso: “Não era sem razão que há pouco te envergonhavas de dizer esta mentira!” (IBIDEM, p. 78). Ao que Sócrates responde:

É muito natural. Ouve, no entanto, o resto do mito. ‘Vós sois efetivamente todos irmãos nesta cidade’ – como diremos ao contar-lhes a história – ‘mas o deus que vos modelou, àqueles dentre vós que eram aptos para governar, misturou-lhes ouro na sua composição, motivo por que são mais preciosos; aos auxiliares, prata; ferro e bronze aos lavradores e demais artífices. Uma vez que sois todos parentes, na maior parte dos casos gerareis filhos semelhantes a vós [...] e se, por sua vez, nascer destes alguma criança com uma parte de ouro ou de prata, que lhes deem as devidas honras, elevando-os uns a guardiões, outros a auxiliares, como se houvesse um oráculo segundo o qual a cidade seria destruída quando um guardião de ferro ou de bronze a defendesse.’ Sabes de algum expediente para fazer acreditar neste mito? (PLATÃO, 2012, p. 79).

Ao que Glauco responde: “Nenhum, para que esses homens creiam nele; mas talvez para os filhos deles, para os que vierem após eles, e os demais homens” (IBIDEM, p.79).

Jay Gould (2018), então, afirma que Glauco formulou uma profecia, pois a mesma história, com diferentes versões, foi sendo propagada e vem recebendo crédito desde então. Isto é, a justificativa para se estabelecer uma hierarquia entre indivíduos ou grupos sociais, com base em critérios arbitrários, como características inatas, por exemplo.

Neste sentido, nos aproximamos do argumento de Jay Gould ao afirmarmos que, de modo semelhante a Sócrates, que teve dificuldade em estabelecer critérios não arbitrários para classificar os seres humanos e precisou recorrer a um mito, os professores de Ciências contemporâneos, se alinhando com a profecia de Glauco, também passam por esta dificuldade ao conferir uma nota aos seus estudantes e, por conseguinte, classificá-los. Com isto, estamos levantando a **hipótese** de que, diante deste impasse, a prática de adoção de notas em sala de aula, por parte dos professores de Ciências, é arbitrária e seu sentido está ligado a condutas de coerção e obtenção de obediência por meio de ameaças.

Esta hipótese nos levou ao estudo sobre como esses entendimentos de coerção e obediência aparecem na esfera política, de modo que pudéssemos fazer a transposição de categorias desta esfera para o contexto da educação científica. Durante este processo, surgiram as categorias de autoridade e de autoritarismo, bem como outras categorias que foram desdobradas ao longo das leituras e reflexões, para que, de fato, pudéssemos dar à nossa hipótese, sustentação teórica. Assim, na medida em que nos aprofundávamos no tema, entendemos que não se trata de categorizar as relações entre professores e estudantes como permeadas por práticas de coerção e violência, deslocadas de qualquer contexto. As relações entre professores e estudantes se encontram dentro de um panorama histórico, político e social, de modo a ser necessário compreender a formação desta conjuntura e assim, podermos procurar respostas que não sejam despolitizantes, isto é, que procurem responsáveis individuais por problemas estruturais. Desse modo, buscamos na história do Ocidente os processos que tornam a educação um fenômeno imanentemente político e como estes elementos políticos influenciaram a formação da sala de aula que conhecemos hoje.

Após atestarmos a plausibilidade de nossa hipótese, com base na análise das informações colhidas em entrevistas, grupos focais e análise documental, definimos a nossa **tese**: O mundo ocidental, sem autoridade política, produziu uma escola sem autoridade entre professores e estudantes. Deste mundo, marcado pelo autoritarismo do Estado burguês, surgiu uma escola, cuja principal relação possível de ser estabelecida entre professores e estudantes é uma relação autoritária, marcada por princípios como disciplina, adequação, burocratização, racionalização e violência. Todo este autoritarismo, mascarado pelas normas e idealismos sobre a educação e a avaliação, se encontra, também, nas práticas de adoção da nota escolar.

Desta maneira, os nossos **objetivos** são: Caracterizar as categorias com as quais analisaremos as relações de sala de aula, de modo a obter a percepção de professores de Química, Física e Biologia e seus estudantes sobre o que significa a autoridade docente. Com isso, buscamos compreender se de fato o que se entende por esse conceito não está sendo confundido com dispositivos de coerção autoritária atrelados à atribuição da nota escolar, além disso, identificar os motivos de tal confusão.

Para atingir tais objetivos, os seguintes procedimentos foram adotados:

- a) Realização de um levantamento bibliográfico para determinar o estado do conhecimento em relação a temática “autoridade do professor”;
- b) Busca na literatura o entendimento sobre o que vem a ser autoridade;
- c) Investigação sobre como se constituiu a escola contemporânea conforme as práticas do moderno Estado democrático capitalista burguês;
- d) Caracterização de algumas categorias da esfera política, com base nas concepções de teóricos da história ocidental como Immanuel Kant, Max Weber, Karl Marx e Michel Foucault;
- e) Construção de um instrumento de análise, com base nas categorias políticas caracterizadas, para identificar os motivos da confusão entre autoridade e coerção autoritária;
- f) Articulação entre a proposta teórico-metodológica com as informações obtidas em entrevistas semiestruturadas com professores, grupos focais com estudantes e análise documental de Projetos Políticos-Pedagógicos de escolas da Secretaria de Educação do Distrito Federal.

Começamos, então, nosso percurso teórico-metodológico pelo conceito de autoridade e de como se deu a sua crise na modernidade.

CAPÍTULO 1

1 A AUTORIDADE DO PROFESSOR E O AUTORITARISMO

O esvaziamento da autoridade do professor e suas consequências para a educação são basilares para a investigação, pois precisamos entender o contexto em que a nota escolar, nosso objeto de estudos, se desenvolveu. Desta maneira, vamos iniciar o texto procurando caracterizar as principais categorias que serão utilizadas na investigação. Assim, este capítulo se dedica à compreensão do que é autoridade, como ela se esvaiu ao longo do tempo, o que é autoritarismo e como ele se insere nas relações de sala de aula. Começamos então discutindo a nossa primeira categoria de análise, com os estudos de Hannah Arendt.

1.1 O CONCEITO DE AUTORIDADE POLÍTICA

Hannah Arendt, no início de seu ensaio “Que é autoridade?”, defende que o entendimento deste conceito desapareceu no mundo contemporâneo, de modo a afirmar que a indagação correta seria o que “foi” e não o que “é” autoridade. A autora justifica seu posicionamento ao considerar que não existem mais experiências incontestes, comum a todos, que pudessem conduzir o pensamento das pessoas para o entendimento do termo, o que o torna controverso e confuso. Na ausência de verdades autoevidentes a todos, o que fica claro é que vivemos uma crise de autoridade crescente no nosso século. Tal crise tem origem e natureza política e uma consequência dela foi o advento dos regimes totalitários do século XX, como a Alemanha nazista, por exemplo, que se instalaram sobre o cenário de enfraquecimento de todas as autoridades tradicionais (ARENDT, 1972).

Desta maneira, tem-se que regimes totalitários se instalam em contextos de ausência de autoridade, o que rompe com o senso comum de que a autoridade, por exigir obediência, esteja relacionada com coerção ou violência. Arendt (1972) nos alerta que autoridade não se utiliza de meios externos de coerção, pois onde se dá uso da força, a autoridade em si, fracassou. Ao mesmo tempo, a autoridade também é incompatível com a persuasão, pois esta pressupõe igualdade entre as partes e tem a argumentação como instrumento de convencimento. Trata-se de uma relação de obediência hierárquica em que os papéis de quem manda e de quem obedece encontram-se inscritos na própria relação e cuja legitimidade é dada por ambos os grupos ou sujeitos. Sobre a autoridade, a autora ainda afirma que

Sua insígnia é o reconhecimento inquestionável daqueles a quem se pede que obedeçam; nem a coerção nem a persuasão são necessárias. (Um pai pode perder a autoridade tanto ao bater em seu filho quanto ao discutir com ele, ou seja, tanto se comportando em relação a ele como um tirano quanto o tratando como igual.) Conservar a autoridade requer respeito pela pessoa ou pelo cargo. O maior inimigo da autoridade é, portanto, o desprezo, e o mais seguro meio para miná-la é a risada (ARENDT, 2013, p. 62).

Diferenciar autoridade de coerção, violência e persuasão apresenta importância histórica, pois tratou-se de um exercício feito por Platão, quando este passou a considerar a introdução da autoridade no exercício da política na *polis*. Sua intenção era justamente buscar uma alternativa para a maneira usual grega de manejar os assuntos domésticos, que se baseavam em persuasão, bem como para o modo comum de eles tratarem negócios estrangeiros, que era pela violência. Assim, vejamos como se deu a origem do conceito de autoridade, bem como seu fim no mundo moderno (ARENDT, 1972).

1.2 O PENSAMENTO GREGO COMO SEMENTES DA AUTORIDADE NA POLÍTICA

A autoridade, como fator decisivo nas comunidades humanas, possui uma longa história, mas não esteve presente em todas as experiências políticas da humanidade. A origem da palavra e do conceito é romana, *auctoritas*, derivada do verbo *augere*, que significa “aumentar”. Tratava-se, então, de uma palavra que era impossível de traduzir para a língua grega, tornando o conceito de autoridade além da compreensão dos gregos antigos. Dessa forma, as experiências políticas na história da Grécia Antiga mostraram que eles não tinham qualquer conhecimento do que seria autoridade e de sua influência no governo (ARENDT, 1972).

Apesar disso, tanto Platão como Aristóteles, de modos diversos, pensaram em formas de introduzir uma ideia de autoridade na vida política da *polis*. Para isso, ambos filósofos se basearam nos dois tipos de governo conhecidos na época, um público-político e o outro da esfera privada, da administração doméstica. A ideia de inserir um rei na política grega, ou uma figura que pudesse centralizar o poder e, por consequência, ser uma autoridade política na *polis*, era vista com maus olhos, pois um indivíduo com poderes absolutos era encarado como um tirano. Suas principais características eram o governo pelo uso da violência, utilização de uma guarda pessoal para proteção contra os súditos e controle total da esfera pública, relegando aos súditos apenas os assuntos privados. Essa última característica era devastadora para a política grega, uma vez que destruía a esfera pública, ao torná-la propriedade

do tirano, demolindo, assim, a essência da liberdade para os gregos, o exercício da política (ARENDT, 1972).

A outra possibilidade para a qual Platão e Aristóteles, de formas diferentes, se voltaram, ao imaginarem uma experiência de autoridade da *polis*, foi a esfera privada, ligada à administração doméstica e à vida familiar grega. Naquele contexto, o chefe da família governaria como um déspota, dominando indiscutivelmente todos os membros da família, assim como os escravizados da casa. No entanto, essa figura não servia de base para uma noção de autoridade, pois seu governo se baseava no princípio da coerção, o que seria incompatível com a liberdade dos cidadãos, assim como para a própria liberdade do chefe de família. Segundo a opinião grega corrente, o senhor, enquanto se movia entre seus escravizados, não era livre, pois sua liberdade consistia na liberdade de poder abandonar a esfera privada e se mover entre seus iguais, indivíduos livres. Ou seja, tanto a esfera pública (na figura do tirano) como a esfera privada (na figura do déspota) não forneciam aos gregos exemplos de políticas de governo baseadas em autoridade, pois esta implica obediência na qual os indivíduos mantêm sua liberdade (ARENDT, 1972).

Diante desta situação de ausência de referências para a autoridade, Platão propôs algumas possibilidades para inserir a autoridade na política grega. Vejamos, então, suas ideias.

1.2.1 O pensamento grego como sementes da autoridade na política: Platão e o rei-filósofo

Platão, no livro “A República”, confronta a realidade da *polis* com a ideia de um governo utópico da razão, personificado na figura do rei-filósofo, que é defendido como o único capaz de governá-la, com base em sua sabedoria e ética, conforme trecho a seguir, no qual Sócrates diz:

Enquanto os filósofos não forem reis nas cidades, ou aqueles que hoje denominamos reis e soberanos não forem verdadeira e seriamente filósofos, enquanto o poder político e a filosofia não convergirem num mesmo indivíduo, enquanto os muitos caracteres que atualmente perseguem um ou outro destes objetivos, de modo exclusivo, não forem impedidos de agir assim, não terão fim, meu caro Glauco, os males das cidades, nem - conforme julgo - os do gênero humano e jamais a cidade que nós descrevemos será edificada. Eis o que eu hesitava há muito em dizer, prevendo o quanto estas palavras chocariam o senso comum. De fato, é difícil conceber que não haja felicidade possível de outra maneira, para o Estado e para os cidadãos (PLATÃO, 2012, p. 130).

Platão tinha razões para defender um governo promovido por filósofos, pois sabe-se que havia uma hostilidade entre a *polis* e os filósofos, hostilidade esta que

culminou com o julgamento e execução de Sócrates. Assim, a proposta de Platão era uma forma de rebeldia contra a *polis*, pois anuncia sua pretensão ao governo não por amor à cidade ou a política, mas como uma forma de proteger os filósofos. Desta forma, o filósofo da Academia se mostrava descrente com a persuasão como forma de guiar a política, uma vez que ela falhou em proteger seu mestre, e propôs a razão e as verdades autoevidentes como as formas capazes de conduzir os indivíduos, sem o uso de violência. No entanto, existe um problema na condução pela razão, pois somente uma minoria se sujeitava a ela e, assim, ressurgia o problema de assegurar a obediência da maioria, sem o uso de violência, conforme preconizava Platão. “Esse é o principal impasse da filosofia política de Platão e permaneceu o impasse de todas as tentativas de estabelecer uma tirania da razão” (ARENDT, 1972, p. 147). Platão, então, propõe um mito de recompensas e punições na vida após a morte como forma de resolver esse dilema, conforme vemos a seguir.

Por determinado número de injustiças que tinha cometido em detrimento de uma pessoa e por determinado número de pessoas em detrimento das quais tinha cometido a injustiça, cada alma recebia, para cada falta, dez vezes a sua punição e cada punição durava cem anos, ou seja, a duração da vida humana, a fim de que a expiação fosse o décuplo do crime. Por exemplo, os que tinham causado a morte de muitas pessoas, seja traindo cidades ou exércitos, seja reduzindo homens à escravidão, seja se prestando a cometer qualquer outro tipo de maldade, eram atormentados dez vezes mais por cada (*sic*) um desses crimes. Os que, em vez disso, tinham praticado o bem à sua volta, tinham sido justos e piedosos, recebiam, na mesma proporção, a recompensa merecida (PLATÃO, 2012, p. 252).

Não podemos negar como essa proposta de Platão influenciou o pensamento religioso, em especial o cristão, no que se refere à imagem do inferno. No entanto, torna-se importante ressaltar que suas intenções, ao conceber tal noção eram meramente políticas, ou seja, tratava-se de um artifício engenhoso para impor obediência àqueles que não se submetiam à condução pela razão, sem a necessidade do uso da violência.

Platão ainda tentou encontrar um princípio legítimo de coerção com base em modelos de relações existentes, como pastores e ovelhas, médicos e pacientes, timoneiros e passageiros e o senhor e seus escravizados. Nesses casos temos que ou o conhecimento especializado seria o suficiente para garantir a confiança do povo no rei-filósofo (médicos e timoneiros) ou o rei-filósofo pertenceria a uma categoria diferente do resto da população (pastores e senhores de escravizados), o que implicaria uma sujeição natural do povo governado à autoridade do governante. De qualquer forma, Platão buscou na esfera privada seus exemplos de governo, pois

somente essa esfera forneceria exemplos de desigualdade natural entre os indivíduos, bastando apenas que se fizesse uma transposição para a esfera pública. Assim, ele podia justificar uma relação em que o elemento de coerção legítima repousasse na própria relação, anterior à necessidade de emissão de ordens, ou seja, o povo se sujeitaria ao rei-filósofo da mesma forma que o paciente doente se sujeita ao médico (ARENDT, 1972).

Na tentativa de propor a melhor forma de governo para os habitantes da *polis*, Platão acabou apresentando o mais adequado governo para os filósofos, pois seriam eles os governantes das cidades, uma proposta que não surpreende, considerando que Platão testemunhou a morte de Sócrates. “Contudo, o governo do filósofo deve ser justificado, e somente poderia sê-lo se a verdade do filósofo possuísse validade para aquela mesma esfera dos assuntos humanos que o filósofo tivera que abandonar para percebê-la” (ARENDT, 1972, p. 155). Enquanto o filósofo era nada mais do que filósofo, sua busca terminava com a contemplação da verdade suprema, mas quando este se propunha a ser um indivíduo entre outros, um cidadão entre cidadãos, sua verdade deveria ser transformada em um conjunto de regras inteligíveis a todos e, somente assim, poderia ele pretender se tornar um verdadeiro governante (ARENDT, 1972).

Existia um problema fundamental na proposta de Platão, pois ele parte do pressuposto de que os atos de “ver” e “contemplar” (atividades típicas dos filósofos) eram superiores aos atos de “falar” e “agir” (atividades típicas da população governada). Desta suposição emerge a ideia de que o governo do rei-filósofo se justificaria simplesmente pela superioridade das atividades de “ver” e “contemplar”, além do fato de que mesmo a população governada reconheceria esta superioridade. Ou seja, o governo do rei-filósofo seria um governo em que a dominação dos negócios humanos se daria por algo exterior ao âmbito destes negócios, e que todos se submeteriam a essa verdade autoevidente. Obviamente, somente Platão, como filósofo, poderia enxergar essa verdade, de modo que o governo do rei-filósofo nunca veio a existir, o que nos leva a uma outra tentativa grega de estabelecer um governo baseado em autoridade (ARENDT, 1972).

1.2.2 O pensamento grego como sementes da autoridade na política: Aristóteles e a autoridade dos mais velhos

Não foi somente Platão que propôs uma forma de governo baseada em autoridade, referenciada na esfera privada. Aristóteles também o fez, mas recusou a ideia de que este governo seria efetivado por um rei-filósofo, cuja razão seria a forma da coerção legítima. Para Aristóteles, a ideia de que os organismos políticos se dividem entre aqueles que governam e aqueles que são governados decorre da relação de superioridade entre o perito e o leigo. Relação esta que fica bem clara no trecho abaixo.

Por isso consideramos os que têm a direção nas diferentes artes mais dignos de honra e possuidores de maior conhecimento e mais sábios do que os trabalhadores manuais, na medida [...] que conhecem as causas das coisas que são feitas; ao contrário, os trabalhadores manuais agem, mas sem saber o que fazem, assim como agem alguns dos seres inanimados, por exemplo, como o fogo queima: cada um desses seres inanimados age por certo impulso natural, enquanto os trabalhadores manuais agem por hábito. Por isso consideramos os primeiros mais sábios, não porque capazes de fazer, mas porque possuidores de um saber conceptual e por conhecerem as causas (ARISTÓTELES, 2002, p. 5).

Desta forma, ele recorre à natureza que estabelece a diferença entre os mais jovens e os mais velhos, uns destinados a governarem e outros destinados a serem governados. No entanto, Arendt (1972) aponta uma flagrante contradição no pensamento aristotélico, no que se refere à autoridade, pois segundo o próprio filósofo “A cidade é uma comunidade de semelhantes que visam viver o melhor possível [...]” (ARISTÓTELES, 1998, p. 509). Ou seja, a própria noção da *polis*, que preconizava a ideia da política praticada entre iguais, contradizia uma hierarquia entre governantes e governados, dentro do pensamento aristotélico. O livro “Economia”, que foi escrito por um discípulo de Aristóteles, Xenofonte, apresenta a diferença entre a *polis* e uma casa privada, apontando o fato de a última ser um governo de uma pessoa, uma tirania, enquanto a *polis* é composta por muitos governantes. Ou seja, nos exemplos do pensamento aristotélico, a hierarquia entre governantes e governados só se aplica na esfera privada e qualquer tentativa de transpor essa noção para a esfera pública se contrapõe ao princípio da igualdade entre os cidadãos da *polis* (ARENDR, 1972).

Assim como Platão, Aristóteles procurou soluções improvisadas ao introduzir a noção de autoridade nos negócios públicos da *polis* o que o conduziu a asserções flagrantemente contraditórias, pois superpôs as ações da vida na esfera pública com padrões que, de acordo com ele mesmo, só valiam para a esfera privada. Desta maneira, as tentativas da Filosofia grega de propor uma ideia de autoridade que não

destruísse o princípio básico da igualdade da *polis* e protegesse a vida dos filósofos falharam, pois não existia na vida política grega nenhuma “[...] consciência de autoridade que se baseasse em experiências políticas imediatas” (ARENDT, 1972, p. 161). Apesar deste fracasso, a Filosofia Política grega se tornou a referência suprema em todas as matérias de teoria e pensamento para os romanos, o que nos leva aos criadores da ideia de autoridade política (ARENDT, 1972).

1.3 A CONSOLIDAÇÃO DA AUTORIDADE POLÍTICA NA ROMA ANTIGA

No centro da política romana, desde o início da República até o fim do império, tem-se a convicção do caráter sagrado da fundação da cidade de Roma, de modo que participar da política romana implicava preservar a fundação da cidade. Temos então a razão pela qual os romanos não fundaram outras cidades com o mesmo poder político de Roma, pois para eles a expansão da cidade era uma ampliação da fundação original, de modo que o mundo ocidental, sob a administração de Roma, não passava de um quintal romano. Esta noção se contrapõe à concepção dos gregos, que em tempos de emergências, ou superpopulação, concebiam a ideia de fundar uma nova cidade, pois esta seria uma *polis*. Desta forma, “A fundação de um novo organismo político [...] tornou-se, para os romanos, o central, decisivo e irrepetível princípio de toda sua história, um acontecimento único” (ARENDT, 1972, p. 162).

A religião em Roma também apresenta particularidades que reforçam a ideia da fundação da cidade como evento único e sagrado. Para os romanos, os deuses habitavam a cidade, diferentemente dos gregos, para os quais os deuses protegiam as cidades, mas tinham sua morada distante dos humanos, no Monte Olimpo. Além disso, Arendt (1972) ainda aponta que a religião para os romanos significava re-ligare, ou seja, “ser ligado ao passado, obrigado para com o enorme, quase sobre-humano e por conseguinte sempre lendário esforço de lançar as fundações, de erigir a pedra angular, de fundar para a eternidade” (ARENDT, 1972, p. 163).

Pode-se ver essa relação da política romana de reverência aos antepassados em Cícero na sua obra “Da República” de 51 a. C.

‘Ao voltar Tibério Graco da Ásia, perseverou na justiça para com os seus concidadãos; não respeitou, porém, os direitos nem os tratados concedidos aos aliados e aos latinos. Se esse hábito de violências se estende mais além; se traduz nosso império do direito à força, até conseguir conter pelo terror os que voluntariamente hoje nos obedecem, talvez possamos, em nossa idade, evitar o perigo, mas não o da prosperidade e o da imortalidade que desejo para a República, imortalidade que poderia ser perpétua se conservássemos vivas as instituições e os costumes dos nossos pais’ (CÍCERO, 2001, p. 111, grifo nosso).

Conforme afirmamos anteriormente, a palavra “autoridade” vem de *auctoritas*, derivado do verbo *augere* que significa “aumentar”, em Latim, e no caso, o que se pretendia aumentar, de posse da autoridade, era a fundação. No entanto, ao contrário do que se possa imaginar, na política romana, ter autoridade implicava não possuir poder e Arendt (1972) traz uma analogia interessante para entendermos esta distinção. *Auctoritas* deriva também da palavra *auctor* que significa “autor” e é o exato antônimo da palavra *artifices*, ou seja, construtores e elaboradores efetivos. Durante a inauguração de um teatro, por exemplo, quem deveria ser mais admirado, o construtor ou o autor da obra? No caso, o autor não é o construtor, mas aquele que inspirou toda a empreitada e cujo espírito se encontra representado, muito mais do que o do construtor, na própria obra. Ao contrário do construtor (*artifex*), que apenas fez o teatro, o *auctor* é o verdadeiro “autor” do edifício, ou seu fundador, podendo se tornar um “aumentador” da cidade.

A relação entre *auctor* e *artifex* não se trata de uma relação entre quem dá ordens e quem as executa, conforme Platão imaginava em seu governo baseado em autoridade, mas sim uma separação entre quem tem poder de tomar e executar decisões (o construtor) e quem tem autoridade para ser consultado e ter seus conselhos seguidos (o autor). Assim, na política de Roma, o poder reside no povo, mas a autoridade reside no Senado “os anciões, [...] ou os patres, os quais a obtinham por descendência e transmissão (tradição) daqueles que haviam lançado as fundações de todas as coisas futuras, os antepassados chamados pelos romanos de maiores” (ARENDT, 1972, p. 164). Ou seja, tratava-se de uma reverência ao passado, de modo que a autoridade dos vivos era derivativa dos fundadores, que apesar de já estarem mortos, não estavam menos presentes na vida real da cidade, tratando-se de um conselho de notáveis, cujas palavras tinham peso e que não necessitavam de nenhuma forma de coerção externa para se fazerem escutados (ARENDT, 1972).

A religião também tem peso nessa relação, principalmente na figura do *auspices*, que tinha o papel de revelar a aprovação ou reprovação divina das decisões tomadas. Nesse sentido, os deuses têm autoridade sobre os humanos, mais do que poder, pois eles aumentam e confirmam suas ações, mais do que as guiam. Os deuses deram a Rômulo a autoridade para a fundação da cidade, de modo que toda a autoridade passou a derivar desse acontecimento. Assim, todo ato político subsequente remetia a esse início sagrado da cidade de Roma, somando assim, a

toda ação guiada por autoridade, o peso do passado. Cabia então ao senado carregar esse peso e atuar como o lastro de um barco, que manteria as coisas no equilíbrio. Era então neste contexto de decisões políticas que o passado era reverenciado e tomado como uma tradição, que conduzia as gerações seguintes a partir da autoridade daqueles que presenciaram a sagrada fundação de Roma. Enquanto a tradição fosse preservada, o modelo político romano baseado em autoridade estaria intacto, pois agir sem os modelos consagrados pelo tempo, sem a sabedoria dos pais fundadores era inconcebível (ARENDT, 1972).

Estava então formada a trindade romana de religião, autoridade e tradição cuja força se encontrava na eficácia da imposição de um início que provê autoridade e os elos religiosos unem os indivíduos por meio da tradição. Essa trindade demonstrou tamanha força que se manteve na transformação da república romana em império e se estendeu por todo o mundo ocidental que cresceu sob alicerces romanos. No entanto, afirmamos no início do capítulo que a autoridade desapareceu no mundo moderno, segundo Arendt (1972), assim, cabe apresentarmos como se deu esse desaparecimento.

1.4 A IGREJA CATÓLICA COMO HERDEIRA DO IMPÉRIO ROMANO E O FIM DA AUTORIDADE

Com o declínio do império romano no século V d.C., pode-se dizer que o espírito de Roma prevaleceu, quando sua herança política e espiritual passa à igreja Católica, que se torna “romana” ao adaptar o pensamento político do antigo império. No entanto, a pedra angular para a Igreja deixou de ser a fundação de Roma e passou a ser a ressurreição de Cristo, que deixou de ser uma questão de fé e passou a ser um fato histórico registrado. Assim, os apóstolos se tornaram os pais fundadores da Igreja, que poderiam transmitir sua autoridade por meio das tradições de geração a geração. Somente assim a religião Católica deixou de ser um culto praticado por um grupo de crentes e passou a ser praticado por todo o mundo conhecido. Desse modo, o espírito romano pôde sobreviver à destruição do império, pois seus maiores inimigos viram em sua fé algo que podia ser encarado como um início mundano com potencial de reatar o passado e presente do mundo (*religare*) (ARENDT, 1972).

A evidência da sobrevivência da trindade romana na Igreja Católica, embora com conteúdo bem diferente, se mostra de forma clara quando a Igreja se lança em sua carreira política no século V e adota imediatamente a distinção romana entre

autoridade e poder. Ela reclama para si a antiga autoridade do senado romano e deixa o poder – que não estava mais nas mãos do povo com o fim da república, mas nas mãos dos imperadores – para os monarcas do mundo. A união entre a Igreja Católica e a trindade romana permitiu o milagre da permanência, na qual um organismo político continuou relevante por um tempo equivalente ao milênio de dominação romana na Antiguidade. Por outro lado, essa estabilidade só permaneceria se a trindade romana permanecesse intacta, de modo que, sempre que um dos elementos da trindade romana – religião, autoridade e tradição – fosse posto em xeque ou eliminado, os outros dois não se sustentariam (ARENDT, 1972).

Assim, foi um erro de Lutero pensar que seu desafio à autoridade temporal da Igreja e seu apelo ao livre julgamento individual preservariam intactas a tradição e a religião, assim como foi o erro de Hobbes e dos teóricos políticos do século XVII pensar que seria possível permanecer com uma tradição íntegra da civilização do Ocidente sem religião e sem autoridade (ARENDT, 1972, p. 171).

Entretanto, não foi somente devido a ataques externos à trindade romana que se deu o fim da autoridade no mundo moderno, pois a própria Igreja Católica também foi responsável por esse processo e para explicar como, precisamos voltar para Platão. Conforme vimos anteriormente, ele foi um dos percussores da ideia de uma pós-vida, na qual os corpos sensíveis à dor receberiam castigos, com base nas ações da vida terrena. Desta forma, Arendt (1972) defende que nem o próprio Platão acreditava de fato nessa ideia, assim, ela aponta contradições no pensamento Platônico, quando questiona que: “Por fim, não é bastante óbvio, especialmente em *A República*, que toda essa concepção de vida após a morte não poderia fazer sentido para aqueles que compreenderam a estória da caverna e sabem que o verdadeiro submundo é a vida sobre a terra?” (ARENDT, 1972, p. 174). Portanto, Arendt (1972) defende que Platão se apoiava em crenças populares ao professar uma pós-vida, de modo que o seu crédito se dá por ter sido o primeiro a enxergar o potencial político de tais crenças. Conforme vimos, Platão procurou formas de convencer a população a aceitar a autoridade do rei-filósofo e, assim, as ameaças de uma pós-vida tinham bastante valor político, independentemente da natureza especulativa de tais crenças, pois o objetivo era convencer as massas que os não obedientes poderiam ser punidos eternamente, com base nas ações terrenas.

Enquanto o Cristianismo estava fora da esfera pública de decisões políticas, ele deixou livre as especulações sobre uma vida futura, da mesma forma como havia ocorrido na Antiguidade. No entanto, quando a Igreja se torna parte da vida política,

no fim do império romano e na Idade Média, ela se depara com o mesmo dilema que Platão encontrou ao propor o governo do rei-filósofo.

Novamente, a questão era impor padrões absolutos a uma esfera constituída de problemas e de relações humanas, cuja própria essência parecia ser, portanto, o relativismo; e a esse relativismo corresponde o fato de que o pior que o homem pode fazer ao homem é matá-lo, ou seja, ocasionar aquilo que algum dia lhe acontecerá de qualquer maneira (ARENDT, 1972, p. 176).

Assim, A Igreja vai além da “morte final” e defende as imagens de um inferno como forma de retribuição aos pecadores, pois o sofrimento eterno é bem mais persuasivo do que a morte final (ARENDT, 1972).

Portanto, a introdução do inferno Platônico nos dogmas da Igreja provocou um fortalecimento do domínio político cristão em um embate contra qualquer poder secular, mas, ao mesmo tempo, diluiu e enfraqueceu o conceito romano de autoridade, pois um elemento de violência foi inserido na estrutura do pensamento religioso. E mesmo após a Idade Média e com o advento da Idade Moderna, com a Revolução francesa e a Revolução americana, por exemplo, procurou-se adicionar à política o conceito de um “Deus vingativo”, não por uma real crença nos dogmas religiosos, mas por uma desconfiança na natureza humana. No entanto, essas tentativas de manter intacta a trindade romana de religião, autoridade e tradição com a inserção de elementos de violência, se mostraram ineficazes. Nas palavras de Arendt:

Pois se estou certa ao suspeitar que a crise do mundo atual é basicamente de natureza política, e que o famoso ‘declínio do Ocidente’ consiste fundamentalmente no declínio da trindade romana de religião, tradição e autoridade, com o concomitante solapamento das fundações especificamente romanas de domínio político, então as revoluções da época moderna parecem gigantescas tentativas de reparar essas fundações, de renovar o fio rompido da tradição e de restaurar, mediante a fundação de novos organismos políticos, aquilo que durante séculos conferiu aos negócios humanos certa medida de dignidade e grandeza (ARENDT, 1972, p. 185).

Temos assim o fim da autoridade, conforme preconizada pelos romanos, pois a reverência ao passado da fundação (tradição) nunca mais pôde ser revivida e o papel da religião como outorgadora dessa autoridade se perdeu no meio das ameaças do fogo eterno. Obviamente o espaço escolar não passou incólume a esse processo, de modo que as figuras da época que estavam pensando a educação, em especial Iohannis Amos Comenius e os padres jesuítas, encontraram na escola o espaço de luta pela alma dos fiéis. No entanto, não entraremos em mais detalhes sobre esta discussão neste capítulo, pois no capítulo três o espaço escolar é tratado com mais detalhes.

De posse do nosso conceito de “autoridade” e entendida a história do seu fim no mundo moderno, na esfera política, podemos avançar e discutir como esse fato influencia a educação, segundo Hannah Arendt. No entanto, antes de entrarmos na discussão na Educação, torna-se importante esclarecer outro assunto. Durante nosso relato utilizamos os conceitos de “esfera pública”, ou “política” e “esfera privada” e esses conceitos também serão importantes ao discutir a visão arendtiana sobre “autoridade do professor”. Assim, vamos dedicar algumas páginas para elucidar esses conceitos.

1.5 A ESFERA PÚBLICA E A ESFERA PRIVADA EM HANNAH ARENDT

Quando falamos em “público” e em “privado”, formulamos algumas noções que, provavelmente, vieram da nossa convivência cotidiana, em expressões como “banheiro público”, “propriedade privada”, “aberto ao público” ou ainda “escola privada”. No entanto, essas noções, apesar de nos dar uma ideia sobre o significado de “público” e “privado”, não se alinham com as categorias arendtianas de “esfera pública” e “esfera privada”. A autora aponta como uma característica da Era Moderna uma confusão entre os assuntos específicos da esfera pública com os assuntos que só dizem respeito à esfera privada. Com a falta de referências para tratar do assunto, a partir de exemplos do nosso mundo atual, Arendt recorre ao exemplo dos gregos antigos, em especial a *polis*, para compreender e explicar as diferenças entre as esferas, pois nesse contexto, as esferas eram claramente separadas.

Importante ressaltar, que, de acordo com Almeida (2011), o interesse de Arendt pela *polis* não era no sentido de restauração, ou seja, como uma proposta política para a atualidade em que se pretenda realizar uma “nova *polis*”. Principalmente porque Arendt estava ciente de que a possibilidade do exercício político por parte dos cidadãos só era possível à custa do trabalho escravizado. Assim, Arendt encara a experiência grega como algo único e significativo, com potencial inspirador para analisarmos o momento atual, como forma de contraponto às modernas sociedades de massas. Dito isto, podemos nos ater a entender como Arendt concebia as esferas públicas e privadas com base na experiência da *polis* grega.

De acordo com Benvenuti (2010), a esfera privada é a esfera na qual a família se encontra, em que as tarefas são divididas, com flagrante desigualdade nos papéis assumidos pelos indivíduos, pais e filhos, homens e mulheres, o senhor e os

escravizados. A justificativa da existência da esfera privada era a manutenção da própria vida, a qual operava por um conjunto de regras próprias e que demandava a proteção de quatro paredes. O ponto chave da esfera privada era justamente a existência de um lar, ou de uma propriedade que “[...] significava nada mais nada menos que o indivíduo possuía seu lugar em determinada parte do mundo e portanto pertencia ao corpo político, isto é, chefiava uma das famílias que, no conjunto, constituíam a esfera pública” (ARENDT, 2007, p. 71).

Arendt (2007) ainda aponta que a propriedade de um lugar no mundo não significava necessariamente riqueza, pois mesmo a riqueza de um estrangeiro não substituía essa propriedade, assim como a pobreza de um chefe de família não significava o fim da sua cidadania. Desta forma a posse de uma propriedade privada na Antiguidade significava mais do que a mera admissão na esfera pública, significava antes de tudo atingir a mais alta possibilidade para a existência humana, pois “[...] não possuir um lugar próprio e privado (como no caso do escravo, significava deixar de ser humano)” (ARENDT, 2007, p. 74). No entanto, apesar da riqueza não ser condição suficiente para garantir a plena cidadania, a ausência dela podia forçar o cidadão livre a agir como escravizado. Desta forma, a riqueza privada acabou se tornando condição para admissão na esfera pública, não pelos bens em si, mas pela garantia de que o cidadão de posses tinha o que prover para si e sua família, tendo liberdade para o exercício da atividade política. “Obviamente, a vida pública somente era possível depois de atendidas as necessidades muito mais urgentes da própria existência” (ARENDT, 2007, p. 75).

Conforme vimos, a esfera privada dos gregos antigos era a esfera de manutenção da própria vida, mas “os homens não existem apenas para manterem suas vidas, como fazem outros animais, e dedicarem-se exclusivamente à sua manutenção” (BENVENUTI, 2010, p. 23). Pois conforme Arendt (2007), são as pessoas e não um único indivíduo que habitam o mundo, o que é denominado como a condição humana da pluralidade, que justifica a existência de um âmbito separado da esfera privada, a chamada “esfera pública”.

Para Arendt (2007) “o termo ‘público’ denota dois fenômenos intimamente correlatos, mas não perfeitamente idênticos. Significa em primeiro lugar, “que tudo o que vem a público pode ser visto e ouvido por todos e tem a maior divulgação possível” (ARENDT, 2007, p. 59). Pois, a realidade do mundo e de nós mesmos só é garantida na presença dos outros, que veem e ouvem, ou seja, a nossa própria percepção da

realidade depende da existência de uma esfera pública, que ilumina nossa vida privada.

Em segundo lugar, o termo 'público' significa o próprio mundo, na medida em que é comum a todos nós e diferente do lugar que nos cabe dentro dele [...]. Conviver no mundo significa essencialmente ter um mundo de coisas interposto entre os que nele habitam em comum, como uma mesa se interpõe entre os que se assentam ao seu redor; pois como todo intermediário, o mundo ao mesmo tempo separa e estabelece uma relação entre os homens. A esfera pública, enquanto mundo comum, reúne-nos na companhia um dos outros e contudo evita que colidamos uns com os outros, por assim dizer (ARENDT, 2007, p. 62).

Ao contrário da esfera privada, que pressupunha a necessidade de segurança e privacidade para cuidar dos assuntos relacionados à manutenção da vida no lar, a esfera pública admitia que existiam assuntos que exigiam discussão e transparência. Aqueles que viviam dedicados exclusivamente aos assuntos da vida privada, como escravizados e mercadores, que não se dedicavam à política, estavam essencialmente privados de algo, pois não tinham a possibilidade de se revelarem ao mundo, por meio do discurso e da ação, em um espaço público (BENVENUTI, 2010).

No caso específico da Grécia Antiga, a esfera pública era o espaço no qual os cidadãos livres cuidavam dos assuntos comuns da *polis*, ou seja, assuntos comuns a todos que não visam o bem-estar individual. Assim, trata-se de uma esfera política, em que cidadãos iguais debatiam pontos de vista diferentes, se utilizando da persuasão sem recorrer à força ou à violência. Assim, neste espaço era possível que as diversas singularidades, que formam uma pluralidade naquele espaço, com opiniões diferentes possam se dedicar a algo comum, ao mesmo assunto, mesmo que discordem uns dos outros. Assim, tratava-se de uma esfera na qual se exercia a liberdade no espaço público, uma vez que as necessidades da vida estavam confinadas na esfera privada (ALMEIDA, 2011).

Arendt (2007) ainda destaca que a existência de uma esfera pública só é possível partindo da premissa da permanência do mundo, isto é, “se o mundo deve conter um espaço público, não pode ser construído apenas para uma geração e planejado somente para os que estão vivos: deve transcender a duração da vida de homens mortais” (ARENDT, 2007, p. 64). A ideia de que o mundo não durará é a premissa do fenômeno de negação da política, na qual nenhuma esfera pública é possível. Assim, a esfera pública só existe se considerarmos a existência de um mundo comum, que preexistia antes de nossa chegada e que permanecerá após nossa breve permanência. Desta forma, na Antiguidade e não mais agora, ingressar

na esfera pública significava deixar algo para o mundo, algo que tivesse em comum com os outros e que fosse permanente, frente à brevidade do indivíduo na vida terrena. Portanto, o não pertencer ao mundo público, como um escravizado por exemplo, “consistia não só no fato de que o indivíduo era privado de liberdade e visibilidade, mas também no medo desses mesmos indivíduos obscuros ‘de que, por serem obscuros, morreriam sem deixar vestígio algum de terem existido’” (ARENDT, 2007, p. 65).

Por fim, Hannah Arendt conclui que “Talvez o mais claro indício do desaparecimento da esfera pública na era moderna seja a quase completa perda de uma autêntica preocupação com a imortalidade [...] (ARENDT, 2007, p. 65). Portanto, dentro do pensamento arendtiano, entende-se que a esfera pública, conforme concebida pelos gregos antigos já não existe mais e a autora atribui a este fato uma das causas da crise do mundo moderno. Por ser uma filósofa política, Arendt dedicou grande parte de suas obras ao entendimento das relações entre governos e suas populações, em especial, com o surgimento de governos totalitários em meados do século XX, que seriam o ápice desta crise. Nossa intenção aqui não é discutir o advento do totalitarismo no mundo moderno, de modo que não iremos tratar aqui, de forma profunda, esta crise apresentada por Arendt em sua obra. No entanto, a crise do mundo moderno não se restringe somente à esfera pública e, assim, Arendt discutiu os efeitos da crise no contexto educacional, tecendo considerações sobre a chamada “autoridade do professor”, a qual nos propusemos a entender neste capítulo. Assim, de posse dos conceitos de “autoridade” e de como se deu seu fim no mundo moderno, do conceito de “esfera privada” e “esfera pública”, podemos discutir a crise na educação e seus efeitos na autoridade do professor.

1.6 CRISE NA EDUCAÇÃO E A AUTORIDADE DO PROFESSOR

Hannah Arendt começa seu ensaio denominado “A Crise na Educação”, apontando que a crise política que se instalou no mundo moderno afetou diversos países, em várias áreas, em especial, a Educação. A autora se utiliza do exemplo da educação americana para sustentar seu ponto, pois

Embora a crise na educação possa afetar todo o mundo, é significativo o fato de encontrarmos sua forma mais extrema na América, e a razão é que, talvez apenas na América uma crise na educação poderia se tornar realmente um fator na política. Na América, indiscutivelmente a educação desempenha um papel diferente e incomparavelmente mais importante politicamente do que em outros países. Tecnicamente, é claro, a explicação reside no fato de que a América sempre foi uma terra de imigrantes [...] (ARENDT, 1972, p. 223).

Arendt (1972), então, baseia suas críticas no modelo de educação americana dada sua característica intrinsecamente política, ou seja, voltada não só para a instrução, mas para a americanização dos filhos de imigrantes. No entanto, apesar de estar focada neste contexto, podemos ainda operar com algumas categorias da autora que servem para nossa proposta, pois “[...] pode-se admitir como uma regra geral neste século que qualquer coisa que seja possível em um país pode, em futuro previsível, ser igualmente possível em qualquer outro país” (ARENDT, 1972, p. 222). Assim, acreditamos que as causas da crise educacional apontada por Arendt também afetam nosso sistema de ensino e produz respostas as quais acreditamos serem equivocadas, conforme pretendemos demonstrar nesta tese.

Durante este capítulo apresentamos o ponto de vista de Hannah Arendt quando ela descreve o fim da autoridade no mundo moderno que veio com o fim da trindade romana. No entanto, precisamos destacar que a autora se referia ao fim da autoridade na política, ou seja, dentro da esfera pública, mediando a relação entre adultos, entre governantes e governados. Assim, utilizaremos o processo descrito anteriormente como lentes teóricas para entendermos o fim da autoridade do professor frente aos seus estudantes.

Para entendermos a crise de autoridade na educação, e em especial, o fim da autoridade do professor, cabe apresentarmos o local em que a escola se encontra nas categorias arendtianas. Conforme vimos, a esfera pública é aquela que medeia a relação entre os indivíduos, aquilo que traz algo comum para as pessoas e que contém os aspectos do mundo que precisam ser preservados para as futuras gerações. A esfera privada é a esfera da família, que oferece proteção para os indivíduos para que eles cuidem das atividades que mantêm a própria vida. Nesse contexto, Arendt (1972) defende que a escola é o espaço no qual a criança é introduzida ao mundo pela primeira vez, mas sem que este espaço tenha a pretensão de ser o mundo de fato. Ou seja, trata-se de uma instituição intermediária entre o público e o privado, a qual é interposta para promover a transição da criança do mundo privado do lar para o mundo público dos adultos.

O âmbito da educação é, portanto, pré-político. A educação escolar transmite conhecimentos e cultiva princípios e capacidades que favorecem a futura participação dos alunos na esfera pública [...]. Assim, enquanto no âmbito público estamos entre iguais, a relação pedagógica se caracteriza por uma desigualdade entre alunos e professores [...] (ALMEIDA, 2011, p. 38).

Desta forma, entre professores e estudantes, assim como entre pais e filhos, não caberia falar em uma crise de autoridade, pois se tratam de relações flagrantemente assimétricas, ou seja, o papel de quem manda e de quem obedece deveria estar inscrito na própria relação. No entanto não é o que se observa no mundo moderno, pois conforme Arendt (1972), a crise na educação é de natureza política, ou seja, aquilo que se iniciou na esfera pública, invadiu a esfera privada e a esfera intermediária da educação.

Evidentemente, há uma conexão entre a perda de autoridade na vida pública e política e nos âmbitos privados e pré-políticos da família e da escola. Quanto mais radical se torna a desconfiança face à autoridade na esfera pública, mais aumenta, naturalmente, a probabilidade de que a esfera privada não permaneça incólume [...]. Decorre da natureza do problema – isto é, da natureza da atual crise de autoridade e da natureza de nosso pensamento político tradicional – que a perda de autoridade iniciada na esfera política deva terminar na esfera privada [...] (ARENDT, 1972, p. 241).

Portanto, Arendt (1972) afirma que a crise da autoridade do professor é de natureza política e os efeitos desta crise são diferentes nos dois contextos, a esfera pública de um lado e a esfera intermediária da educação (chamaremos de “esfera pré-política”) do outro. Na esfera pública, a crise implica que, na política, a autoridade não significa mais nada, ou no máximo desempenha um papel controverso, isto é, que ninguém quer exigir, confiar ou assumir responsabilidade pelas coisas que formam a parte comum do nosso mundo. Remover a autoridade do mundo público implica a exigência de que todos assumam responsabilidade pelos rumos do mundo, e isso também pode significar que todos estamos, consciente ou inconscientemente, repudiando todas as exigências para se manter o mundo em ordem. “Toda e qualquer responsabilidade pelo mundo está sendo rejeitada, seja a responsabilidade de dar ordens, seja a de obedecê-las” (ARENDT, 1972, p. 240).

Para a esfera pré-política, a crise de autoridade tem outro significado, pois não se trata de relações simétricas, entre iguais, ou seja, não se trata de crianças e adolescentes derrubando a autoridade de professores como se estivessem sob uma opressão de um grupo de adultos. Pelo contrário, para Arendt (1972), o educador está para o jovem como um representante do mundo, e para representá-lo ele precisa se responsabilizar por ele.

Na educação, essa responsabilidade pelo mundo assume a forma de autoridade. A autoridade do educador e as qualificações do professor não são a mesma coisa. Embora certa qualificação seja indispensável para a autoridade, a qualificação, por maior que seja, nunca engendra por si só autoridade. A qualificação do professor consiste em conhecer o mundo e ser capaz de instruir os outros acerca deste, porém sua autoridade se assenta

na responsabilidade que ele assume por este mundo. Face à criança, é como se ele fosse um representante de todos os habitantes adultos, apontando os detalhes e dizendo à criança: - Isto é o nosso mundo (ARENDT, 1972, p. 239).

Eis aí a autoridade do professor a qual pretendíamos apresentar neste capítulo, de modo que concordamos com Hannah Arendt quando ela relaciona autoridade com responsabilidade e que esta autoridade é diferente da autoridade política. Entretanto, aceitar esse pressuposto, implica aceitar que de fato a autoridade não medeia mais as relações entre professores e estudantes, uma vez que a crise de autoridade da esfera pública contaminou a esfera pré-política. Além disso, não foi só a autoridade que foi solapada no mundo moderno, mas também a tradição, ou seja, a nossa atitude frente ao passado. Arendt (1972) afirma que a crise na tradição afeta mais gravemente a educação, pois o ofício do educador é ser o mediador entre o velho e o novo, exigindo por parte dele, um respeito extraordinário pelo passado. Conforme vimos, esta concepção se perdeu com o fim da trindade romana e assim temos a chamada “crise na educação”, pois

O problema da educação no mundo moderno está no fato de, por sua natureza, não poder esta abrir mão nem da autoridade, nem da tradição, e ser obrigada, apesar disso, a caminhar em um mundo que não é estruturado nem pela autoridade nem tampouco mantido coeso pela tradição. Isso significa, entretanto, que não apenas professores e educadores, porém todos nós, na medida em que vivemos em um mundo junto à nossas crianças e aos jovens, devemos ter em relação a eles uma atitude radicalmente diversa da que guardamos um para com o outro (ARENDT, 1972, p. 245).

Assim, Hannah Arendt nos apresenta o cerne da crise na educação e constata que é preciso que os professores apliquem à educação um conceito de autoridade e uma atitude frente ao passado diferente de como esses conceitos são encarados no âmbito da esfera pública. No entanto, conforme destacou Almeida (2011), Arendt não indica como os professores podem aplicar essa atitude diferenciada frente à tradição e a autoridade no contexto de sala de aula. Assim, precisamos concordar com Almeida quando ela destaca que a postura de professores ao não assumirem a responsabilidade pelo mundo não são caprichos de alguns professores irresponsáveis, de modo que seria fácil resolver o problema apenas adotando uma atitude mais ajuizada. Quando falamos em um sentimento de não responsabilização pelo mundo estamos falando de algo mais abrangente e não de comportamentos individuais de uma categoria profissional; assim, não existem soluções individuais e pragmáticas.

Num mundo extremamente instável – em que não há garantias de que todos possam ter um lugar nele, onde cada um está preocupado antes de mais

nada com sua sobrevivência, porque nada lhe garante que ele não possa ser substituído por outro a qualquer momento, onde o *status* das pessoas e suas relações sociais dependem em grande parte de seu salário –, qualquer responsabilidade que não seja diretamente ligada ao próprio bem-estar parece ser uma exigência inaceitável. Soma-se a isso que são poucas as reais possibilidades de participação política e raras as oportunidades de atuação em espaços comuns onde de fato a ação do cidadão faça diferença (ALMEIDA, 2011, p. 48).

Assim, nossa intenção não é criticar professores por não assumirem responsabilidade pelo mundo e que por isso não conseguem ter autoridade frente aos seus estudantes. Ao trazermos o relato de Arendt para a educação temos a intenção de dar suporte para o nosso entendimento de que a “autoridade” não pauta as relações entre professores e estudantes. Além disso, defendemos que a ausência desta autoridade levou a um vazio nestas relações, que acabou sendo preenchido por outra coisa, uma vez que se tratam de relações hierarquicamente assimétricas.

Como a história nos mostrou, quando a autoridade falhou, introduzem-se elementos de coerção dentre os quais entendemos se encontrar, por exemplo, na forma da nota escolar, em uma sala de aula. Portanto, para entendermos como a nota escolar se insere nesse vazio que surge com o fim da autoridade, precisamos entender outras propostas de Hannah Arendt, pois existem outras categorias políticas que podemos utilizar para analisar as relações em sala de aula, trata-se do poder e da violência.

1.7 PODER E VIOLÊNCIA EM HANNAH ARENDT

Hannah Arendt começa o segundo capítulo do seu livro “Sobre a violência” se propondo a explicar o significado dos termos “violência” e “poder”, pois segundo a autora, os teóricos da política, tanto os da esquerda, quanto os da direita, tendem a confundir esses termos e usá-los indiscriminadamente. Importante ressaltar que nossa discussão aqui se refere à esfera política, ou seja, entre adultos, nas relações estabelecidas entre o Estado e suas populações, em seguida, tratamos destas categorias na esfera pré-política da educação. Dito isto, Arendt (2013), aponta que, para essas tradições de pensamento político que tratam o poder e a violência como sinônimos, a violência seria somente uma flagrante manifestação do poder. Para ilustrar seu ponto, a autora passa a buscar citações de diferentes teóricos, que mostram uma mistura entre os dois conceitos, como vemos a seguir com o sociólogo Max Weber.

'Todo Estado é baseado na força', disse Trotsky em Brest-Litovsk. Isso está realmente certo. Se não existisse nenhuma instituição social que conhecesse o uso da violência, então o conceito de 'Estado' seria eliminado, e surgiria uma condição que poderia ser designada como 'anarquia', no sentido específico desta palavra (WEBER, 1946, p. 78, tradução nossa).

Temos também o pensador liberal Bertrand de Jouvenel que diz “Ele (o poder) continua a mandar e a ser obedecido – o que é a condição necessária para que haja Poder; e a condição suficiente [...]. É então que se deve examiná-lo para perceber sua realidade substancial, aquilo sem o qual não existe: essa essência é o comando” (JOUVENEL, 1998, p. 132). E por fim, temos a famosa frase atribuída a Mao Tsé-Tung de que o “poder brota do cano de uma arma” (ARENDT, 2013, p. 26). A partir destas ideias, Arendt pretende demonstrar que existe algo essencialmente errado, quando pessoas tão distantes no espectro político, como Bertrand de Jouvenel, Mao Tsé-Tung, e Max Weber concordam sobre um tema tão básico na filosofia política quanto a natureza do poder.

Estas noções, que atribuem ao poder a capacidade de obtenção de obediência inquestionável são, para Arendt, equivocadas, pois “se a essência do poder é a efetividade do comando, então não há maior poder do que aquele emergente do cano de uma arma e seria difícil dizer ‘em que medida a ordem dada por um policial é diferente daquela dada por um pistoleiro’” (ARENDT, 2013, p. 53). Arendt (2013) entende que estas concepções reproduzem uma velha noção de poder absoluto, que surge na Europa com o Iluminismo, nos séculos XVI e XVII, tendo como principal representante Thomas Hobbes.

Entretanto, existem outras tradições de pensamento político que não relacionam poder e domínio, como por exemplo a *polis* ateniense, quando denominou sua constituição uma isonomia, além dos romanos, quando falaram em uma *civitas* com a ideia de poder divergindo da relação mando-obediência. Estas tradições políticas da Antiguidade foram usadas como exemplos pelos indivíduos das revoluções do século XVIII, que procuraram constituir governos assentados no poder do povo, e que romperiam com o domínio do ser humano pelo ser humano. No entanto, os indivíduos destas revoluções também falaram em obediência, mas no caso, obediência às leis e não aos indivíduos, leis estas as quais os cidadãos deram seu consentimento.

Jaz aí a diferença entre poder e violência, segundo Arendt (2013), pois este apoio, esta obediência às leis nunca é inquestionável, uma vez que, conforme vimos,

somente a violência pode impor uma situação de obediência irrecusável. “[...] a obediência com a qual pode contar todo criminoso quando me arrebatam a carteira com a ajuda de uma faca ou rouba um banco com a ajuda de uma arma” (ARENDT, 2013, p. 57). Assim, quando governos falam em obediência absoluta, não se trata de poder, mas de violência, pois para Arendt

É o apoio do povo que confere poder às instituições de um país, e esse apoio não é mais do que a continuação do consentimento que trouxe as leis à existência. Sob condições de um governo representativo, supõe-se que o povo domina aqueles que o governam (ARENDT, 2013, p. 57).

Assim, todas as instituições políticas só permanecem de pé enquanto o apoio do povo as sustenta, desta forma, não é somente na democracia que existe o governo da maioria, pois até um rei não é nada mais do que um indivíduo solitário que depende muito mais do apoio geral da sociedade do que qualquer outra instituição política. Mesmo o mais cruel tirano precisa de ajudantes na tarefa de impor a violência a seus governados, mesmo que esse número seja reduzido, ou seja, a tirania seria a forma mais violenta e menos poderosa de governo, pois o poder sempre depende de números, enquanto a violência pode prescindir deles, pois se utiliza de implementos. O poder em seu extremo é o governo de “Todos contra Um” e a violência em seu extremo é o governo do “Um contra Todos”, o que só é possível com a utilização de instrumentos de violência (ARENDT, 2013).

Arendt (2013) então defende uma separação conceitual bem clara para distinguir os dois termos, pois usá-los como sinônimos não implica apenas uma confusão de ordem linguística, mas também representa uma cegueira às diferentes realidades que os termos contemplam. Desta forma, a autora é muito categórica ao definir que:

O poder corresponde à habilidade humana não apenas para agir, mas também para agir em concerto. O poder nunca é propriedade de um indivíduo; pertence a um grupo e permanece em existência apenas enquanto o grupo se conserva unido. Quando dizemos que alguém está ‘no poder’, na realidade referimos ao fato de que ele foi empossado por um certo número de pessoas para agir em seu nome. A partir do momento em que o grupo do qual se originara o poder desde o começo (*protestas in populo*³: sem um povo ou grupo não há poder) desaparece, ‘seu poder’ também se esvanece (ARENDT, 2013, p. 60).

Já a violência

[...] distingue-se por seu caráter instrumental. Fenomenologicamente, ela está próxima do vigor, posto que os implementos da violência, como todas as

³ Famosa frase de Cícero, que significa “o poder está no povo”.

outras ferramentas, são planejados e usados com o propósito de multiplicar o vigor natural até que, em seu último estágio de desenvolvimento, possam substituí-lo (ARENDT, 2013, p. 63).

Então, Arendt se utiliza do conceito de “vigor” para definir “violência”, desta forma, precisamos entender o que seria o “vigor”, para entendermos essas categorias arendtianas.

O vigor, de modo inequívoco, designa algo no singular, uma entidade individual; é a propriedade inerente a um objeto ou pessoa e pertence ao seu caráter, podendo provar-se a si mesmo na relação com outras coisas ou pessoas, mas sendo essencialmente diferente delas. Mesmo o vigor do indivíduo mais forte sempre pode ser sobrepujado pelos muitos, que não raro entrarão em acordo para nenhum outro propósito senão o de arruinar o vigor, precisamente por causa de sua independência peculiar (ARENDT, 2013, p. 61).

Com o entendimento sobre o que é o “vigor”, podemos entender como Hannah Arendt concebe a violência, pois conforme definido pela autora, ela precisa de instrumentos e multiplica o vigor com o objetivo de substituí-lo. Portanto, um indivíduo, ou um grupo pequeno de indivíduos só pode sobrepujar o poder da maioria com a utilização da violência, como um instrumento que torna o vigor da minoria tão grande ou maior do que o poder da maioria.

Voltando então à questão das diferenciações conceituais, Arendt (2013) então conclui que é muito comum a combinação entre poder e violência, sendo muito difícil encontrar ambos em sua forma mais pura; no entanto, a autora argumenta que isso não significa que poder e violência sejam a mesma coisa.

Para resumir: politicamente falando, é insuficiente dizer que poder e violência não são o mesmo. Poder e violência são opostos; onde um domina absolutamente, o outro está ausente. A violência aparece onde o poder está em risco, mas deixada a seu próprio curso, conduz à desaparecimento do poder. Isto implica ser incorreto pensar o oposto da violência como a não violência; falar de um poder não violento é de fato redundante. A violência pode destruir o poder; ela é absolutamente incapaz de criá-lo (ARENDT, 2013, p.73).

Apresentadas as categorias arendtianas com as quais trabalhamos nesta tese, podemos concluir este capítulo estabelecendo um diálogo entre elas dentro do contexto de sala de aula, como forma de sustentar nossa tese. Mas, antes, precisamos discutir uma última categoria que é central para nossa investigação, o “autoritarismo”.

1.8 O CONCEITO DE AUTORITARISMO

Florestan Fernandes procura discutir este conceito em seu livro “Apontamentos sobre a teoria do autoritarismo” e traz em seu primeiro capítulo que se trata de um conceito ambíguo e plurívoco. De fato, podemos verificar tal afirmação ao

analisarmos as diversas propostas para o conceito. Para Hannah Arendt, o autoritarismo é descrito nos seguintes termos:

Como imagem para o governo autoritário, proponho a forma de pirâmide, bem conhecida no pensamento político tradicional. A pirâmide, com efeito, é uma estrutura governamental cuja fonte de autoridade jaz externa a si mesma, porém cuja sede de poder se localiza em seu topo, do qual autoridade e o poder se filtram para a base de maneira tal que cada camada consecutiva possua alguma autoridade, embora menos que a imediatamente superior, e onde, precisamente devido a esse cuidadoso processo de filtragem, todos os níveis, desde o topo até à base, não apenas se acham firmemente integrados no todo mas se inter-relacionam como raios convergentes cujo ponto focal comum é o topo da pirâmide, bem como a fonte transcendente da autoridade acima dela [...] De qualquer modo, uma forma autoritária de governo, com sua estrutura hierárquica, é a menos igualitária de todas as formas; ela incorpora a desigualdade e a distinção como princípios ubíquos (ARENDT, 1972, p. 135-136).

O autoritarismo seria, então, uma estrutura de governo em que a autoridade e o poder não se encontram no mesmo lugar, o que basicamente é o modelo político praticado em Roma, na Antiguidade, conforme apresentamos anteriormente. No entanto, Arendt (1972) aponta que na descrição supracitada, a autoridade jaz acima das estruturas de poder, trazendo uma ideia de autoridade divina, o que condiz mais com o governo da Igreja Católica no período Medieval.

Temos ainda o entendimento de autoritarismo como uma exacerbação da autoridade, isto é, enquanto a autoridade exige a obediência consentida, o autoritarismo pressupõe o uso de alguma forma de coerção para a obtenção desta obediência. Vemos este entendimento na tese de Oliveira (2015), quando ela afirma que

[...] a autoridade pode conciliar a obediência com o exercício da liberdade, enquanto que no autoritarismo temos a ausência da liberdade com o uso da violência se apresentando no seu lugar, tal como ocorre nas relações entre déspotas e governados ou então senhores e escravos. Portanto, embora tanto a autoridade quanto o autoritarismo requeiram a obediência, há importantes diferenciações quanto à motivação e quanto aos meios utilizados para que ela ocorra. Enquanto no autoritarismo prevalece o medo, na autoridade há a obediência consentida por meio do julgamento, no qual o respeito e a confiança estão presentes. Deste modo, tanto a natureza da autoridade e do autoritarismo é diferente, quanto também o são, por suposto, aquilo que eles produzem (OLIVEIRA, 2015, p. 34).

Por fim temos o entendimento de autoritarismo como uma forma de governo, cuja legitimidade do poder não é mais reconhecida pelos súditos, de modo que as decisões passam a ser tomadas à revelia dos governados. Esta conceituação de autoritarismo aparece no dicionário de política de Bobbio, Matteuci e Pasquino (1998), quando os autores afirmam que

[...] o termo "autoritarismo" designa, na verdade, uma situação na qual as decisões são tomadas de cima, sem a participação ou o consenso dos subordinados. Neste sentido, é uma manifestação de autoritarismo alegar um direito em favor de um comando que não se apoia na crença dos subordinados; e é uma manifestação de autoritarismo pretender uma obediência incondicional quando os súditos entendem colocar em discussão os conteúdos das ordens recebidas. Portanto, uma situação de autoritarismo tende a instaurar-se todas as vezes que o poder é tido como legítimo por quem o detém, mas não é mais reconhecido como tal por quem a ele está sujeito. E esta situação se acentua se o detentor do poder recorre à força, ou a outros instrumentos de poder para obter aquela obediência incondicional que não consegue mais na base da crença na legitimidade (BOBBIO; MATTEUCI; PASQUINO 1998, p. 93).

Fernandes (2019), no entanto, se opôs aos dois últimos entendimentos apresentados e os definiu como “[...] uma espécie de perversão lógica, pois está vinculado ao ataque liberal dos ‘abusos de poder’ do Estado e à crítica neokantiana da ‘exorbitância da autoridade’” (FERNANDES, 2019, p. 39). Desta forma, o autor criticou as formas como o termo “autoritarismo” tem sido usado por cientistas sociais e políticos, pois, por um lado, situações históricas em que governos repressores, claramente autoritários, como as ditaduras de Franco e de Salazar foram classificados como “ditaduras técnicas”, instrumentais para a defesa da democracia. E por outro lado, surgiram tendências de defesa da ordem democrática que associaram ao fascismo qualquer tentativa de governo que se distanciava da democracia ocidental, classificando tais experiências como autoritárias. Considerando que o livro de Florestan Fernandes foi escrito em 1978, fica claro que o autor estava se referindo aos governos de transição socialista que existiam em sua época. Assim, ele se nega a aceitar esta simplificação em que democracia se opõe ao autoritarismo, conforme vemos a seguir:

O que isso pressupõe, em termos de ‘caos terminológico’ e de ausência de teoria [...], nem precisa ser ressaltado. Tanto autoritarismo pode designar uma ‘variação normal’ (no sentido de ditadura técnica, *em defesa da democracia*), quanto pode se confundir com uma compulsão ou disposição ‘universal’ de exacerbação da autoridade (de uma pessoa ou de um grupo; dentro da democracia ou fora dela). O que permite aplicar o termo autoritarismo em conexão com qualquer regime, *em substituição ao conceito mais preciso de ditadura* como sinônimo de totalitarismo ou como qualificação para variações de regimes totalitários (FERNANDES, 2019, p. 43, grifos do autor).

Fernandes (2019) argumenta sobre as inconsistências de tais “tipologias dicotômicas” (democracia x autoritarismo) em dois pontos. O primeiro é que a democracia típica da sociedade capitalista é uma democracia burguesa, cuja representação se dá pelo sistema eleitoral de democracia indireta, com partidos, parlamento e o chamado Estado constitucional. É inerente a este sistema a

desigualdade econômica, política e social, de modo que o poder fica concentrado pelas classes dominantes e por suas elites. O autor argumenta que em tais sistemas, a liberdade e a igualdade são apenas formais, o que exige, “[...] *na teoria e na prática*, que o elemento autoritário seja intrinsecamente um componente estrutural e dinâmico da preservação, do fortalecimento e da expansão do ‘sistema democrático capitalista’” (IBIDEM, p. 45, grifos do autor).

O segundo ponto de Fernandes (2019) para argumentar sobre as inconsistências de uma análise tão simplista do autoritarismo, se refere à existência de uma ótica capitalista, que circunscreve o horizonte intelectual do analista político-social. Com isso, o autor quer dizer que há uma identificação inseparável entre a consciência social do estudioso com a ideologia dominante. Essa situação é criticada por Florestan Fernandes dada a impossibilidade de ser feita uma análise científica e objetiva, pois o analista apenas percebe uma parte da realidade, isto é, aquilo que não entra em contradição com a ideologia dominante, pois aquilo que o faz é percebido confusamente, ou não chega a ser explicado com critérios racionais. O analista não expurga a carga ideológica de sua interpretação e mesmo que se ele quisesse fazê-lo, o simples fato de se identificar com a ideologia da democracia burguesa liberal, o torna prisioneiro das limitações irremediáveis da consciência burguesa. Em consequência, a defesa da ordem, e suas disposições autoritárias, passa a ser fundamental no horizonte intelectual do analista, dado que à medida que as classes possuidoras perdem suas tendências revolucionárias, se tornam conservadoras, primeiramente e reacionárias em seguida.

Portanto, a *ciência política* fecha-se dentro do universo burguês e introduz o elemento autoritário na substância mesma do ‘raciocínio científico’. Ou tal defesa da ordem não se funda na ideia de que a autoridade da ‘ciência’ confere um caráter *racional, definitivo e eterno* ao modelo de democracia que resultou do capitalismo? (IBIDEM, p. 49, grifos do autor).

Fernandes (2019), então, considera autoritarismo e democracia burguesa como as duas faces da mesma moeda e entende a sociedade de classes como irrigada por relações de autoritarismo em todos os níveis de organização, funcionamento e transformação. Do micro ao macro, a sociedade capitalista possui em seu cerne toda uma rede de relações autoritárias incorporadas às instituições, estruturas, ideologias e processos sociais, prontas para agir e se exacerbar, como uma forma de autodefesa, em função dos interesses políticos e econômicos das classes dominantes burguesas. Esta autodefesa cria um enrijecimento inevitável das

instituições democráticas (escolas e polícia, por exemplo) diante de riscos como uma greve geral ou qualquer movimento dos trabalhadores e estudantes, levando a uma exacerbação da dominação burguesa, o autoritarismo. Assim, as relações autoritárias ganham destaque e a democracia se torna um privilégio dos mais iguais (as elites no poder).

O autoritarismo é uma normalidade na sociedade burguesa e, em períodos de crise, a burguesia precisa de uma mão de ferro para impor a obediência, uma vez que não se pode enfrentar condições de emergência sem um endurecimento rápido e crescente do regime, em que a minoria (as elites) mostra suas garras. “Quando as relações autoritárias se exacerbam, a estrutura ganha saliência, o que é mais profundo vem à tona e revela a face burguesa da imposição da autoridade” (IBIDEM, p. 53).

Com esses argumentos, concluímos que Florestan Fernandes vai além do simples pensamento de que o autoritarismo é uma simples exacerbação da autoridade ou uma situação em que os governos perdem sua legitimidade e mantêm o controle pela violência. Para o autor, o autoritarismo é uma categoria vinculada às condições histórico-materiais de uma sociedade e não um simples adjetivo para caracterizar situações específicas. Fernandes procurou ir além, propondo o autoritarismo como a outra face do Estado democrático capitalista burguês.

De posse de nossas categorias de autoridade e autoritarismo, podemos proceder com um levantamento bibliográfico, que configura um de nossos procedimentos de pesquisa.

1.9 LEVANTAMENTO BIBLIOGRÁFICO SOBRE AUTORIDADE E AUTORITARISMO

Este levantamento bibliográfico é uma pesquisa do tipo “estado do conhecimento” e que objetiva “[...] mapear e analisar criticamente o conhecimento produzido em um campo do conhecimento” (ARAUJO; FERST; VILELA, 2023, p. 61). Ele serve como uma forma de fazermos uma leitura das relações de autoridade estabelecidas nos contextos de sala de aula, com base no olhar de outros autores, para que, assim, possamos justificar nossa pesquisa ao situá-la nas lacunas que faltam ser exploradas, dentro da temática “autoridade do professor”.

A análise documental foi feita de acordo com Rosa (2015) que estabelece quatro passos, conforme apresentado a seguir: 1) Definição das palavras-chave, 2) Definição do escopo, 3) Seleção do *corpus* e 4) Análise. Assim, para a primeira etapa

escolhemos as palavras-chave “autoridade do professor”, “autoridade docente”, “autoridade, autoritarismo, escola” e “professor autoritário”. Com essas palavras-chave definimos o escopo de nossa pesquisa, as teses, dissertações e artigos da área de educação disponibilizados no Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior (CAPES) e no portal *Scientific Eletronic Library Online* (SCIELO) entre os anos de 2010 a 2020, os dez anos anteriores em relação ao ano em que este levantamento bibliográfico foi produzido, 2021. Ao se proceder as duas primeiras etapas descritas anteriormente, obtivemos quantidade de publicações apresentadas na Tabela 1, a seguir:

Tabela 1: Número de trabalhos publicados abordando autoridade e autoritarismo na educação entre 2010 e 2020

Fonte da pesquisa	Ano de publicação	Número de trabalhos
CAPES	2013	4
CAPES	2014	4
CAPES	2015	5
CAPES	2016	2
CAPES	2017	1
CAPES	2018	1
CAPES	2019	1
SCIELO	2012	1
SCIELO	2013	3
SCIELO	2016	3
SCIELO	2018	1
SCIELO	2019	4
SCIELO	2020	6
Total		36

A Tabela 1 nos indica, então, que o uso das palavras-chave citadas anteriormente, incluindo os trabalhos da área da educação, dentro dos portais da CAPES e da SCIELO nos devolveu trinta e quatro (34) publicações⁴, entre teses, dissertações e artigos. No entanto, nem todos esses trabalhos se alinham com os

⁴ A pesquisa no portal de teses e dissertações da CAPES rendeu mais resultados, que se encaixam nas palavras-chave, do que os apresentados, no entanto nem todas as publicações estavam disponíveis na plataforma ou com acesso público no memento em que este levantamento foi feito (julho de 2021), de modo que o nosso *corpus* é composto por publicações que atenderam os critérios citados e que estavam disponíveis para acesso.

objetivos da nossa pesquisa, então, foi feita a leitura do resumo de todas as publicações a fim de refinar o *corpus* e assim proceder a análise.

A leitura dos resumos possibilitou separar os trabalhos publicados nas categorias abaixo:

I. Autoridade docente e sua crise na contemporaneidade: Procuram entender as relações de autoridade entre professores e estudantes e as consequências da diminuição desta autoridade;

II. Autoridade nas relações familiares: Vão analisar os efeitos da crise da autoridade nas relações entre pais e filhos e de como essas mudanças influenciam a educação;

III. Autoridade e autoritarismo da gestão escolar: Discutem como a gestão escolar exerce o poder conferido pelo Estado na administração do espaço público da escola;

IV. Autoritarismo do Estado: Analisam como decisões, consideradas autoritárias, do Estado, influenciam pontos específicos da educação;

V. A Autoridade em análises teóricas: Realizam discussões teóricas sobre a autoridade à luz de autores clássicos;

VI. Análise psicológica da autoridade: Propõem análises psicológicas sobre o porquê de alguns estudantes não respeitarem a autoridade do professor.

A Tabela 2 indica a distribuição desses trabalhos pelas categorias, conforme descritas anteriormente.

Tabela 2: Quantidade de trabalhos publicado por categoria

Fonte de pesquisa	Categorias de análise					
	I	II	III	IV	V	VI
CAPES	15	2	1	2	0	0
SCIELO	8	0	2	4	2	1
Total	23	2	3	6	1	1

Para procedermos à quarta etapa da análise documental, segundo Rosa (2015), iremos selecionar somente os vinte e três (23) trabalhos que se enquadram na categoria I (**Autoridade docente e sua crise na contemporaneidade**), pois entende-se que estes se alinham com os objetivos da tese. Isto é, obter a percepção de professores e estudantes sobre o que significa a autoridade docente, com base em uma caracterização bastante precisa de categorias políticas, com as quais analisaremos as relações de sala de aula. No entanto, antes de procedermos, será feito um último refino no *corpus*, pois algumas publicações, dentro das vinte e três (23) da categoria I divergem do pretendido na presente investigação.

Nossa investigação se realizou nas escolas públicas do Distrito Federal, com professores da área de Ciências (Química, Física e Biologia) e seus estudantes, além dos Projetos Políticos Pedagógicos de suas escolas de atuação. Como estas disciplinas são reservadas aos Anos Finais do Ensino Fundamental (6º, ao 9º ano) e ao Ensino Médio (1ª a 3ª série), precisamos analisar os trabalhos que focuem estudantes destas etapas. Assim, foram retiradas cinco (5) publicações do *corpus* por focarem na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, mais uma (1) por se tratar do Ensino Superior, além de mais dois (2) artigos que foram desconsiderados por se tratarem de pesquisas já encontradas no Banco de Teses e Dissertações da CAPES. Desta maneira, o nosso *corpus* final é composto por quinze (15) publicações, as quais foram submetidas ao processo de Análise Textual Discursiva (ATD), em que

[...] leva-se o sistema até o limite do caos, desorganizando e fragmentando os materiais textuais de análise. A partir disso, é possibilitada a formação de estruturas de compreensão dos fenômenos sob investigação, expressas então em forma de produções escritas (MORAES E GALIAZZI, 2016, p. 68).

Feita a delimitação do *corpus*, e do método de análise, foi feita a leitura das publicações, conforme o Quadro 1, a fim de sabermos o que vem sendo produzido sobre autoridade docente e sua crise no mundo contemporâneo. Os códigos atribuídos a cada trabalho foram formados a partir de uma numeração crescente (01 a 15) seguida da inicial da fonte de pesquisa (CAPES ou SCIELO).

Quadro 1: Códigos dos trabalhos selecionados

Código		Título da publicação	Ano da publicação
CAPES	01C	A questão do respeito e da obediência em Tomás de Aquino: Uma leitura possível para a compreensão da constituição da autoridade docente no processo educativo	2017
	02C	O esvaziamento da autoridade da palavra do professor: Uma reflexão psicanalítica sobre a crise contemporânea na educação	2015
	03C	A autoridade e suas relações com o processo educacional em John Dewey	2014
	04C	A autoridade docente no Ensino Fundamental: A escuta de atores de uma escola pública do Distrito Federal	2018
	05C	As relações de autoridade na escola e na família segundo os adolescentes	2014
	06C	A autoridade na educação sob a perspectiva arendtiana	2014
	07C	O discurso de autoridade do/sobre o professor na/da escola	2013
	08C	"Não sinta vergonha de ser professor": Um estudo de caso sobre a autoridade do professor a partir do portal de notícias CLICRBS	2019

	09C	Autoridade enfraquecida, violência escolar e trabalho pedagógico: a percepção de professores Sobre a ruptura dos vínculos de afeto e os mal-estares no magistério	2016
SCIELO	10S	A Autoridade do professor e a função da escola	2012
	11S	Autoridade docente: repensar um conceito	2016
	12S	A autoridade do professor no contexto da autoridade algorítmica digital	2019
	13S	A autoridade pedagógica diante da tecnologia algorítmica de reconhecimento facial e vigilância	2020
	14S	A sociedade do espetáculo e a reconfiguração da autoridade pedagógica	2013
	15S	A autoridade do professor na sociedade escolarizada	2020

O processo de Análise Textual Discursiva, conforme Moraes e Galiuzzi, (2016), é desenvolvido em três etapas principais, 1) unitarização, 2) categorização e 3) produção de metatexto. Na primeira etapa os documentos são divididos em pedaços menores (unidades) para que a análise possa ser feita. Assim, cada um dos textos do Quadro 1 foi lido a fim de obter a motivação inicial, a pergunta de pesquisa, as hipóteses, os objetivos, os resultados e as conclusões⁵.

De posse das unidades, procedeu-se à categorização, que corresponde ao processo de agrupar elementos semelhantes e assim proceder à análise e à produção do metatexto da etapa posterior. As categorias utilizadas foram emergentes, ou seja, produzidas a partir da leitura dos textos do *corpus*, conforme apresentadas a seguir.

a) Principais temáticas abordadas

A relação entre professores e estudantes é aquilo que rege a boa condução dos trabalhos de sala de aula, e idealmente esperaríamos que essas relações fossem de convívio harmônico nas salas de aula do país. Importante ressaltar que, não podemos olhar para essas relações como se fossem entre indivíduos do convívio cotidiano, pois trata-se de uma relação intrinsecamente assimétrica, em que os papéis de quem manda e de quem obedece estão pré-determinados. Dessa maneira, para que esses papéis sejam de fato cumpridos, precisamos entender o conceito de “autoridade docente” que seria a legitimação dessa relação. Assim, as publicações vão abordar esse conceito a partir de determinados pontos de vista, apresentando formas como a autoridade docente influencia a convivência entre professores e

⁵ Essas unidades descritas correspondem às unidades clássicas de uma investigação acadêmica, no entanto, nem todo trabalho apresenta essas unidades, de modo que na ausência explícita desses elementos, foram feitas inferências e interpretações, o que se alinha com a Análise Textual Discursiva.

estudantes. Desta maneira, a temática que foi identificada com mais frequência nas publicações se referiu a reflexões sobre a importância da autoridade docente e as consequências de sua ausência (06C, 10S, 11S, 12S, 13S, 14S), além disso, as publicações abordaram a autoridade como meio de formação moral do indivíduo (01C, 03C), autoridade como promotora do ensino-aprendizagem (2C), as representações da autoridade docente pelos diferentes atores sociais (04C, 07C, 08C), a autoridade e o autoritarismo no trato com os estudantes (05C) e a violência contra professores e estudantes como produto do enfraquecimento da autoridade docente (09C, 15S).

b) Referências teóricas para “autoridade”

Os teóricos que embasam as publicações sobre o conceito de “autoridade” são da área de Filosofia, Sociologia e Pedagogia. Isso se dá, porque trata-se de um tema que pode ser abordado em contextos políticos (entre adultos, nas esferas de poder do Estado) ou em contextos pré-políticos (entre adultos e jovens, nas esferas familiares e escolares). Hannah Arendt se destaca por ter tratado do tema em ambos os contextos e assim, aparece como referência na maioria das publicações (01C, 02C, 04C, 05C, 06C, 08C, 09C, 10S, 11S, 12S e 15S). Além de Arendt, também se verifica a utilização de outros teóricos que discutem a autoridade, como Tomás de Aquino (01C, 12S), Sigmund Freud (02C), Dany-Robert Dufour (02C), John Dewey (03C, 14S), Max Weber (04C, 08C), Theodor Adorno (07C, 09C), Max Horkheimer (07C, 09C, 13S), Herbert Marcuse (07C), Richard Sennet (08C, 09C), Alain Renaut (11S), Iohannes Amos *Comenius* (12S), Johann Friedrich *Herbart* (12S, 14S), Jean-Jacques Rousseau (12S) e Vilém Flusser (15S).

c) Efeitos da crise de autoridade

Em todas as publicações analisadas, existe algo em comum, a autoridade no contexto pré-político (em particular entre professores e estudantes) está em crise, ou seja, a palavra do professor não possui autoridade sobre os estudantes. Assim, as publicações apontam quais são os reflexos dessa crise na sala de aula e na sociedade, o que, em geral, acabou sendo o fator motivador para que os autores produzissem sua investigação. A violência, a indisciplina e as transgressões por parte de estudantes, foram apontadas pela maioria das publicações como uma consequência da crise de autoridade (01C, 04C, 05C, 07C, 09C). Foram apontados

também como efeitos da crise o desinteresse e apatia dos estudantes frente ao conhecimento (03C), a alta taxa de abandono do magistério (04C), a deslegitimação dos professores frente a sociedade (02C, 08C) e a substituição da autoridade do professor por uma autoridade algorítmica de máquinas (12S, 13S, 14S). Temos ainda o entendimento de que a crise da autoridade docente é estrutural, de modo que respostas técnicas para combater seus efeitos não chegam à raiz do problema (15S). Por fim, temos publicações que discutem as causas da crise à luz de um referencial teórico (06C, 10S, 11S).

Com base na categorização, como meio de identificar pontos em comum entre as publicações, podemos partir para a última etapa da Análise Textual Discursiva, a produção de um metatexto que expresse os sentidos emergentes da etapa anterior.

Com relação às temáticas abordadas nas publicações, temos um grupo que compõe a maioria dos textos, cuja temática central são reflexões sobre a importância da autoridade docente (06C, 10S, 11S, 12S, 13S, 14S). A ideia central deste grupo de trabalhos é tentar caracterizar a autoridade nas relações entre professores e estudantes e descrever algumas consequências do enfraquecimento dessa autoridade. Assim, essas publicações insistem para que os professores assumam a responsabilidade, pois, por serem a autoridade nas relações escolares, cabe a eles assumirem este papel. A publicação 05C, que merece um destaque por discutir o autoritarismo, se dedica a entender como se dão as relações de autoridade e autoritarismo em um nível macro, ou seja, entre a escola e o estudante e entre o estudante e a família.

No que concerne aos autores que são utilizados como referência teórica para o conceito de autoridade, observamos que Hannah Arendt é uma unanimidade, aparecendo em onze publicações (01C, 02C, 04C, 05C, 06C, 08C, 09C, 10S, 11S, 12S e 15S) das quinze analisadas. Conforme vimos anteriormente, essa tendência se justifica, provavelmente, porque a autora dedica um capítulo da sua obra “Entre o passado e o futuro” para a chamada “crise na educação” e argumenta que essa crise não se inicia na escola, mas sim, em um contexto político, chegando ao contexto escolar. As principais propostas arendtianas abordadas nas publicações se referem à ideia de responsabilização pelo mundo por parte de pais e professores, a tradição como referência para a profissão docente, o fim da autoridade política com a queda do império romano, o nascimento constante de novos indivíduos como justificativa para a educação e a necessidade de proteção do mundo frente aos jovens e dos

jovens frente ao mundo. Importante destacar que a publicação 05C, apesar de se basear em Arendt para entender a autoridade, contrapõe o pensamento da autora com o dos teóricos da teoria crítica (Adorno, Horkheimer e Marcuse), afirmando que, ao contrário do que afirma Arendt,

[...] para a teoria crítica a autoridade não teria desaparecido no mundo moderno, mas apenas se despersonalizado, uma vez que verdadeira autoridade, afirmada na dependência econômica, continua sendo determinante nas relações sociais, influenciando também as relações de autoridade nas instituições responsáveis pela formação dos indivíduos (PEREIRA, 2014, p. 11).

Apesar de Arendt ser uma unanimidade nas publicações, e também uma de nossas escolhas teóricas, verifica-se que outros autores se dedicaram ao assunto e que existe espaço para disputa de interpretações, por se tratar de objetos de pesquisa que não encerram significado em si, algo comum nas Ciências Humanas. Apesar disso, acreditamos que essas múltiplas visões acerca de um conceito é algo que podemos tomar como positivo, pois permite que olhemos para a questão com diferentes ângulos ao considerar a estrutura teórica de nosso trabalho, tendendo a enriquecê-lo.

Por fim, temos a nossa última categoria de análise que se refere à crise na autoridade e seus efeitos sociais. Com base na análise das publicações, conclui-se um problema no que tange à relação entre professores e estudantes. Todos trabalhos apontaram para uma crise de autoridade que tomou conta das salas de aula, cujos efeitos podem ser bastante graves, como a violência perpetrada pelos estudantes contra os professores, conforme apontada pela maioria das publicações (01C, 04C, 05C, 07C e 09C). Diante desse cenário, e dos outros efeitos da crise, as publicações propõem que o professor resgate sua autoridade perdida, por meio da ressignificação de seu papel. Essa ressignificação passa pela ideia de que o professor precisa assumir responsabilidade pelo mundo, pois aí residiria sua autoridade. Essa noção se contrapõe à ideia de que o mero cargo e a posse do conhecimento técnico seriam o suficiente para constituir a autoridade docente. O trabalho 15S aponta a crise de autoridade na escola como um problema estrutural e critica as soluções dadas, em que se parte do pressuposto equivocado de que basta combater efeitos da crise nas relações escolares para que o problema se resolva. Importante ressaltar também o grupo de trabalhos que apontou como efeito da crise a substituição da autoridade docente pela autoridade algorítmica (12S, 13S, 14S). Nesses trabalhos, publicados pelos mesmos autores, reflete-se sobre como a tecnologia do mundo contemporâneo

influencia as relações estabelecidas entre professores e estudantes. Segundo essas publicações, o fim da autoridade docente jaz no surgimento de diversas tecnologias (*internet*, celulares, câmeras de vigilância e *softwares* de reconhecimento facial) que estão sendo utilizadas pelos diferentes atores da escola para substituir a autoridade do professor. Ou seja, no mundo atual, as informações obtidas na *internet* e nas redes sociais possuem o mesmo peso da palavra do professor, câmeras de vigilância dominam as salas de aula para garantir a obediência artificial dos estudantes, além de *softwares* de reconhecimento facial, que conseguem identificar as emoções dos estudantes, alimentando um banco de dados em que professores e gestores escolares se utilizam para tomar decisões pedagógicas. Também, nessas publicações, a resposta que temos para esses problemas passa pela ideia de que o professor precisa se responsabilizar pela educação e provar que sua atuação vai além de ensinar conteúdos para estudantes obedientes.

Diante dessas informações obtidas na Análise Textual Discursiva, estamos confiantes de estarmos seguindo o caminho certo, tanto nas escolhas teóricas, como em nossos objetivos de pesquisa. Conforme vimos, as salas de aula foram tomadas por uma crise de autoridade, e essa crise se expressa de diferentes formas, sendo que os professores dão diferentes respostas a ela. Entendemos que o problema jaz além do autoritarismo presente nas salas de aula, pois ele é reflexo de um problema estrutural da escola contemporânea. Com isso queremos dizer que não basta olhar para professores e estudantes a fim de determinar os responsáveis pelo autoritarismo da escola, sendo necessário compreender o contexto em que estas relações surgiram na escola, pois somos todos frutos de um longo processo histórico e social. Tudo isso nos leva a crer que um trabalho que se proponha ao diagnóstico desta situação problema, com base no ponto de vista que adotamos tem algo a acrescentar no contexto educacional.

Encerramos, então, este capítulo no qual objetivamos caracterizar a autoridade e o autoritarismo, bem como os desdobramentos que o estudo destas categorias trouxeram e ainda, situar nossa pesquisa em um espaço ainda pouco explorado das pesquisas relacionadas à essa temática. Para prosseguirmos, então, vamos continuar de onde paramos com Florestan Fernandes e procurar entender as condições histórico-materiais de surgimento da educação no Ocidente, assunto dos próximos capítulos.

CAPÍTULO 2

2 A EDUCAÇÃO COMO UM PROCESSO IMANENTEMENTE POLÍTICO

Vimos no capítulo anterior que o autoritarismo não é uma situação atípica, na qual se tem uma simples exacerbação da autoridade, mas sim a normalidade da sociedade capitalista burguesa, que de tempos em tempos precisa manter o controle autoritário por meio de violência. Assim, entendemos que a sala de aula atual é a herdeira de um processo histórico, que culminou na atual situação de ausência de autoridade e uso de coerção autoritária, manifestada também na forma da nota escolar. Para entendermos como isto aconteceu, precisamos retomar, na história do Ocidente, como a educação se tornou um processo imanentemente político.

2.1 A EDUCAÇÃO VOLTADA PARA ÉTICA

A educação sempre foi considerada pelo ocidente como processo de formação humana, sendo a própria humanização do indivíduo o que está em jogo, considerando que este não nasce acabado e que necessita ser cuidado para atingir um estado de maior perfeição em seu modo de ser humano. Ou seja, a educação é entendida como um processo que aperfeiçoa o ser humano. Esse aperfeiçoamento se dá pelo alcance de um modo de ser, caracterizado por uma qualidade existencial marcada por emancipação e autonomia, a plena humanidade, não se resumindo a um processo institucional e instrucional, seu lado visível (SEVERINO, 2006).

No entanto, sabemos que o entendimento de “formação humana” mudou bastante ao longo da história do ocidente, de modo que precisamos resgatar na história, com um olhar filosófico, as diferentes concepções que os seres humanos tiveram e ainda têm de seu ideal de humanização. Assim, podemos iniciar nossa análise histórica a partir da Antiguidade grega, em que a ética surgiu como referência para a formação humana, de modo que o ideal humano era o aprimoramento ético-pessoal como a finalidade da educação (SEVERINO, 2006).

Severino (2006) nos apresenta que a ética era entendida como uma qualidade do sujeito humano, sensível aos valores, cuja ação é influenciada diretamente por esses valores e que orientam a consciência. Trata-se então de uma característica específica dos seres humanos, necessitando ser constantemente cultivada e sustentada, pois assim como o conhecimento, a ética não advém do instinto e tampouco é inata no ser humano. Assim, a educação tem um papel primordial nesses

períodos históricos, pois trata-se do processo de autoconstituição do indivíduo como ser ético, formação esta bem definida pelo termo grego *paideia*, entendido como:

[...] sistema de educação e formação da Grécia antiga. [...] em seu florescimento, a partir do século IV a.C., passa a ser entendida como o ideal de formação geral cujo objetivo é fazer o homem enquanto homem e enquanto cidadão, isto é, objetiva a formação integral do homem para a vida em comunidade [...]. Em outras palavras, a *paideia* significou a educação de acordo com a imagem universal do humano, assim, tinha em vista desenvolver do modo mais excelente possível, do modo mais perfectível possível, a humanidade (forma universal) no homem individual (ZATTI; PAGOTTO-EUZEPIO, pp. 23 – 24, 2022).

Observemos então, pelo excerto anterior, que a *paideia* era voltada para o aperfeiçoamento individual, baseada em uma “pressuposta universalidade da natureza humana [...]” (SEVERINO, 2006, p. 623). No entanto, torna-se importante ressaltar que essa preocupação com a formação dos indivíduos não significava o negligenciamento das dimensões sociais, políticas e comunitárias da existência humana. Vejamos então como os antigos gregos, em especial, Platão e Aristóteles, entendiam a formação ética.

2.1.1 A educação voltada para a ética: Platão e Aristóteles

Na clássica obra “A república” de Platão, que discorre, entre outras coisas, sobre a formação de uma cidade ideal, a política é praticada com base nas ações individuais, ou seja, condicionada à ética e ao aprimoramento de condutas morais de indivíduos (SEVERINO, 2006). Podemos ver isso de forma clara na fala de Sócrates no referido livro, quando afirma que:

Ela (a justiça) pretende que o homem coloque em perfeita ordem os seus reais problemas domésticos, que assuma o comando de si mesmo, discipline-se e conquiste a sua própria amizade; [...] transforme-se, de múltiplo que era, em uno, moderado e harmonioso; que somente, então, preocupe-se, se precisar se preocupar, em obter riquezas, em cuidar do corpo, em exercer sua atividade na política ou nos assuntos privados e que em todas essas ocasiões considere justa e honesta a ação que salvaguarda e contribui para completar a ordem que implantou em si mesmo, e sábia a ciência que governa essa ação; que, ao contrário, considere injusta a ação que destrói essa ordem e ignorante a opinião que governa esta última ação (PLATÃO, 2012, p. 104, grifo nosso).

Pela fala de Sócrates, entendemos que a qualidade da vida na *polis* está vinculada à virtude da vida individual dos seus habitantes, ou seja, para Platão, uma proposta filosófica de educação ético-política, na qual o conhecimento e as virtudes morais viabilizam e legitimam a *polis*, constitui o seu modelo de cidade ideal. Aqui, temos a justiça como a dimensão social da virtude, como o princípio ético que sustenta

a vida em comunidade na *polis*, ela sustenta os princípios de uma sociedade justa. Assim, a educação para Platão formava o espírito, visando a uma boa conduta da vida, de modo que a questão central para ele era como garantir a boa formação dos indivíduos, por meio do conhecimento e da virtude. (SEVERINO, 2006).

Teixeira (1999) nos diz que, para Platão, educar é formar o indivíduo virtuoso, em que a virtude seria a coisa mais preciosa da vida, pois somente ela poderia trazer a verdadeira felicidade, estando acima até das riquezas materiais, conforme fica claro no trecho de seu livro “As leis”:

Igualmente quando um ser humano anseia adquirir riqueza desonestamente ou não se aflige por adquiri-la assim não estará através de suas dádivas honrando sua alma – bem longe disto! pois o que aí há de honroso e belo está sendo negociado por um punhado de ouro, não obstante todo o ouro sobre a Terra e sob ela não se iguale ao valor da virtude (PLATÃO, 2010, p. 202).

Tendo então clareza da importância da virtude para Platão, cabe entendermos o que ela significava para ele. Podemos dizer que a virtude diz respeito àquilo que é belo e bom na vida, em que o belo e o bom são dois aspectos unidos em uma mesma realidade, de modo que aqueles que executam uma bela ação se comportam bem, e essa ação os leva a serem felizes. Assim, o bom e o belo se revelam como idênticos na filosofia platônica de forma que a prática de uma ação justa necessariamente significa a realização de um ato belo (TEIXEIRA, 1999).

Diante da questão sobre como formar o indivíduo para a vida virtuosa, Platão, em seu diálogo denominado “Protágoras”, mostra que não se trata de um problema de simples solução, pois antes de mais nada é preciso responder se é possível a virtude ser conhecida e ensinada. Utilizando-se da figura de Sócrates, Platão conclui que a virtude é um saber e, portanto, pode ser ensinada, de modo que, por meio do conhecimento da virtude o indivíduo aprimora seu modo de agir. Pode então parecer contraditório que Sócrates afirme em um primeiro momento que a virtude não pode ser ensinada, ao estabelecer que “[...] na vida privada, também, nossos melhores e mais sábios cidadãos são incapazes de transmitir a alguém a virtude que lhes é própria” (PLATÃO, 2002. P. 63). No entanto, esse posicionamento se altera no final do seu diálogo com Protágoras, e assim, Sócrates tenta provar por todos os meios que a virtude é um saber (TEIXEIRA, 1999).

Teixeira (1999) nos alerta que essa atitude irônica de Sócrates demonstra a sua profunda consciência das dificuldades inerentes ao processo educativo, como produtora do indivíduo apto ao agir bem, com consciência do que é bom, de modo a

se proteger contra qualquer influência que o leve às más ações. Assim, a pedra angular da educação para Platão era a equivalência entre a virtude e os conhecimentos dos verdadeiros valores. No entanto, cabe aqui ressaltar que Platão, assim como seu mestre Sócrates, não se via como professor e evitava o termo “ensinar”. Assim, o entendimento platônico de educação, sem o ato de ensinar algo a alguém, fica bem claro na fala de Sócrates, apresentada no livro “Teeteto (O conhecimento)”:

A minha arte obstétrica tem atribuições iguais às das parteiras, com a diferença de eu não partejar mulher, porém homens, e de acompanhar as almas, não os corpos, em seu trabalho de parto. Porém a grande superioridade da minha arte consiste na faculdade de conhecer de pronto se o que a alma dos jovens está na iminência de conceber é alguma quimera e falsidade ou fruto legítimo e verdadeiro. Neste particular, sou igualzinho às parteiras: estéril em matéria de sabedoria, tendo grande fundo de verdade a censura que muitos me assacam, de só interrogar os outros, sem nunca apresentar opinião pessoal sobre nenhum assunto, por carecer, justamente, de sabedoria. E a razão é a seguinte: a divindade me incita a partejar os outros, porém me impede de conceber. Por isso mesmo, não sou sábio não havendo um só pensamento que eu possa apresentar como tendo sido invenção de minha alma e por ela dado à luz (PLATÃO, 2016, p. 11).

A ideia de Platão de “fruto legítimo e verdadeiro” para o conhecimento se relaciona diretamente com a famosa alegoria da caverna, que trata justamente da possibilidade de se chegar à verdade. Assim, sua intenção ao discorrer sobre tal mito, em seu livro “A república” é apresentar a questão da educação, discutindo o que é o ser humano e nos apresentando o que ele pode se tornar por meio da educação, em que somos apresentados a um contraste entre a vida humana sob a influência da educação e uma vida na falta dela. Platão, assim, enxerga a educação como meio de purificar a alma, pela contemplação do Bem supremo, tornando o indivíduo apto para discernir o certo do errado, seja na vida pessoal, seja na *polis*. A alegoria da caverna traz a tentativa platônica de resgatar a *polis* grega com base na educação individual, em que libertar-se da caverna e ter contato com as ideias verdadeiras tornam-se a finalidade da existência humana (TEIXEIRA, 1999).

Severino (2006) nos apresenta outro filósofo que discorreu sobre a educação no período da Antiguidade grega, tratando-se de Aristóteles, que, muito mais do que Platão, valorizou a realidade empírica do Estado e a condição social do indivíduo. Podemos ver essa posição em sua célebre frase, quando afirma em seu livro “A política” que “[...] o homem é, por natureza, um ser vivo político” (1998, p. 53). E ainda, quando afirma, em “Ética a Nicômaco”, que “Ora, por auto-suficiente não entendemos aquilo que é suficiente para um homem só, para aquele que leva uma vida solitária,

mas também para os pais, os filhos, a esposa, e em geral para os amigos e concidadãos, visto que o homem nasceu para a cidadania” (1991, p. 10). Com essas afirmações, Aristóteles quis dizer que o indivíduo não basta a si mesmo. No entanto, também encontramos nas obras aristotélicas, afirmações incisivas de que a finalidade da *polis* não é apenas biológica, mas acima de tudo, moral como por exemplo:

A conclusão clara é de que a cidade que é verdadeiramente cidade, e não apenas de nome, deve preocupar-se com a virtude. Se assim não fosse, a comunidade política decairia numa aliança que apenas se distinguiria pela contiguidade local de outras alianças, em que os membros vivem a uma certa distância uns dos outros (ARISTÓTELES, 1998, p. 219).

Na doutrina aristotélica, a cidade é o ambiente que realiza o ideal da vida perfeita, graças à independência que ela assegura, se tornando o local em que o indivíduo pode atingir a felicidade pelo exercício da virtude. O filósofo do Liceu entende que a cidade não é propriamente o local da defesa comum, nem da organização do comércio, mas o local do reino da justiça. “A justiça é própria da cidade, já que a justiça é a ordem da comunidade de cidadãos e consiste no discernimento do que é justo” (ARISTÓTELES, 1998, p. 57). Assim, permanece a percepção de que a formação ética do indivíduo é o único caminho para a virtude, desenvolvida principalmente pela educação (TEIXEIRA, 1999).

A proposta aristotélica de uma formação ética abomina uma educação que visa apenas à utilidade do conhecimento para ganho material, de modo que esse filósofo postula um tipo de educação a ser promovida, não por representar algo útil ou necessário, mas porque é própria de um homem livre, possuindo beleza. Aristóteles não rejeita completamente a ideia de que os conhecimentos possuem um valor utilitário, que instrumentalizam e capacitam o indivíduo para fazer coisas, mas a busca pela utilidade impensada vai de encontro à ideia de seres humanos magnânimos e possuidores de liberdade. Assim, a formação humana em Aristóteles demanda uma educação integral, de modo que ela não pode estar voltada apenas para um único fim, necessitando abordar múltiplos aspectos do conhecimento, voltado para a virtude e com finalidade ética. O conhecimento restrito ao útil e necessário é capaz de formar o bom artífice, mas uma formação completa é capaz de formar um bom cidadão e acima de tudo, um bom ser humano, o que torna a educação, para Aristóteles, um fim em si mesma (ZATTI; PAGOTTO-EUZEPIO, 2022).

Por fim, um último aspecto da proposta educacional de Aristóteles que vale a pena ser mencionado se apresenta no seguinte trecho: “Torna-se claro, portanto, que

devem ser aprendidas e ensinadas coisas em função da diagogia, e que esses ensinamentos e aprendizagens devem ser úteis em si mesmos, ao passo que as matérias que se referem ao trabalho são necessárias e úteis em função de outras coisas” (ARISTÓTELES, 1998, p. 567). A diagogia se alinha com a ideia de ócio, na medida em que ambos os conceitos se referem a atividades que têm por necessidade atender apenas a si própria, ao ponto de ela ser a própria ocupação. Assim, Aristóteles, de forma vinculada a Platão, propõe a ampliação no interior da *polis*, das Escolas, um local em que seria promovida a leitura, a investigação e o estudo voltado para o saber pelo saber, sem vistas a uma utilidade. Na posteridade, os latinos intensificaram o processo de formação dos indivíduos ao criar um ambiente reservado para o repouso e o sossego das crianças e dos jovens, visando à concentração da mente como pré-requisito para o estudo, a escola, cujo nome deriva do termo grego para ócio, *scholé* (SPINELLI, 2018).

Com esse breve olhar para a educação na Antiguidade grega, podemos avançar um pouco nossa análise e discutir os próximos grandes passos da história ocidental, que foi o domínio do império romano e a ascensão da igreja católica no período medieval.

2.1.2 A educação voltada para a ética: O império romano e a igreja católica

Pode-se dizer, de forma geral, que a educação romana é uma adaptação da educação grega, aos moldes da cultura latina. A influência grega foi tão forte nos romanos que Horácio em suas epístolas anuncia: “A Grécia, ao ser conquistada, conquistou seu feroz vencedor e introduziu ao selvagem Lácio as artes” (HORÁCIO, 2008, p. 315, tradução nossa). No entanto, não foi um processo rápido, se estendendo por vários séculos, chegando ao seu ápice no século II a. C., quando Roma transformou a Grécia em um protetorado, conseqüentemente, se tornando uma metrópole helênica. Naquele período, a cidade de Roma recebeu vários visitantes de toda a Grécia, que passaram a ensinar gramática, retórica, filosofia, ciências, artes e literatura aos romanos. Deste encontro ocorreu um choque em que os costumes tradicionais e o coletivismo típico de Roma foram confrontados com o individualismo e o ócio grego, surgindo a possibilidade de elaboração de uma nova cultura amalgamada (ZATTI; PAGOTTO-EUZEPIO, 2022).

Deste caldeirão cultural surgiu lentamente a ideia de *humanitas*, no decorrer da passagem do mundo grego para o mundo romano, resultado de uma conciliação

entre esses dois mundos, e que pode ser identificada, em parte, como a *paideia* grega. Um outro significado para a ideia de *humanitas* vem do sentido de benévolo e complacente, características da definição de *philantropia*, entendida pelos gregos como uma atitude de respeito, compreensão, benevolência, clemência orientada a todos os indivíduos, o que dá um caráter universal à dignidade humana (ZATTI; PAGOTTO-EUZEPIO, 2022).

Zatti e Pagoto-Euzebio (2022) nos apresentam os dois significados do conceito de *humanitas*, mas como pretendemos entender como os romanos concebiam a educação, vamos tratar da *humanitas* como a romanização da *paideia* grega, que, conforme vimos anteriormente, significa o conjunto de cuidados e medidas necessário para formar o indivíduo, da sua infância à idade adulta, em sua plenitude e integralidade. Como os romanos eram um povo tradicionalmente marcado pelo espírito prático e empírico, a influência grega na constituição da *humanitas* representou um vigor completamente novo, o qual deu à cultura romana “a possibilidade de uma síntese civilizatória esplendorosa e complexa” (ZATTI; PAGOTTO-EUZEPIO, 2022, p. 58). Com os estudos gregos em filosofia, artes, ciências e retórica, por exemplo, Roma se abriu para o ócio, para os estudos e para a formação cultural desinteressada, sem as amarras do utilitarismo. As raízes romanas não se perderam, de modo que se sucedeu um compromisso entre os dois modos de pensar, conforme vemos com Cícero, em seu livro “Do orador”:

Na verdade, a afirmação favorita de Sócrates — de que todo homem era eloquente o suficiente sobre um assunto que ele conhecia — tem alguma plausibilidade, mas não é verdadeira: É mais próximo da verdade dizer que ninguém pode ser eloquente sobre um assunto que lhe é desconhecido, nem que se possa falar fluentemente sobre um assunto que se domine perfeitamente sem saber dar forma e polir seu discurso (CÍCERO, 1967, p. 47, tradução nossa).

Nesse trecho vemos Cícero criticar Sócrates e propor uma união entre a arte do discurso e o saber, entre a retórica e a filosofia, propondo que a eloquência é a soma de pensamento e palavra. Assim, o autor romano critica a retórica inútil, bem como a filosofia especulativa, propondo um saber em que ambas as propostas se unem, de modo a formar um indivíduo dotado de saber universal, tornando o orador um sábio. Assim, a educação de origem helenística, agora adaptada aos valores e interesses romanos, se mantém voltada para a formação ética individual, estabelecendo o indivíduo livre como o valor supremo, aquele que busca realizar em

si a excelência de uma perfeição potencial, inerente ao ser humano (ZATTI; PAGOTTO-EUZEPIO, 2022). Conforme apresentado no trecho abaixo:

Se procurarmos agora definir o conteúdo desta antiga educação, perceberemos, no primeiro plano, um ideal moral: o essencial é formar a consciência da criança ou do jovem, inculcar-lhe um sistema rígido de valores morais, reflexos seguros, um estilo de vida [...]. Praticamente, a educação moral do jovem romano era, como a do grego, alimentada por uma escolha de exemplos oferecidos à sua admiração; mas eram tirados da história nacional, e não da poesia heroica [...] (MARROU, 1973, p. 365-366).

Tanto a educação grega como a romana assumiram um caráter estético, por meio da literatura e da arte, buscando realizar um ideal de humanismo, desvinculado das preocupações utilitaristas ou da formação técnica. E se hoje temos acesso às ideias dessas grandes civilizações, foi graças à proposta de formação de uma cidade universal e a *humanitas* como ideal civilizatório do império romano que, ao se helenizar, conseguiu tornar a cultura grega como referência para a civilização ocidental (ZATTI; PAGOTTO-EUZEPIO, 2022).

No século IV, ao final da Antiguidade, tivemos a decadência do Império romano ocidental, com a intensificação das invasões bárbaras, em que o cristianismo, antes uma religião perseguida pelo Império, se tornou a nova religião oficial, e se consolidou como a nova forma de pensar. Essa mudança provocou, ao mesmo tempo, uma ruptura e uma permanência das tradições da Antiguidade clássica, o que possibilitou a conservação de seus legados para a contemporaneidade ocidental. Com a cristianização do império romano, a Igreja Católica se tornou a única instituição da época capaz de unir um mundo despedaçado politicamente pelas invasões bárbaras. A tradição da Antiguidade não se perdeu completamente com o avanço do cristianismo, pois foi feita uma apropriação dos clássicos, ou seja, a *paideia* grega e a *humanitas* romana foram adaptadas para os sentidos e fins cristãos, de modo que o cristianismo adotou o sistema de educação clássica, sem adotar seus fins. (ZATTI; PAGOTTO-EUZEPIO, 2022).

No início da Idade Média, o cristianismo consolidou sua ideia de formação humana com a proposta da *humanitas* cristã, que tem como foco a santificação do indivíduo por meio da imitação do exemplo de Cristo. O entendimento greco-romano de formação para a ética, em que o ser humano se aperfeiçoava, com o aprendizado de filosofia e literatura, por exemplo, foi cristianizado e passou a ser entendido como uma peregrinação em busca da santificação, tendo Cristo como o ideal condutor da jornada, e como fundamento, a bíblia. Essa modificação dos modelos de formação da

Antiguidade só foi possível, graças a um autor símbolo dessa época, que buscou conciliar a tensão entre cristianismo e helenismo, por meio do neoplatonismo: Agostinho de Hipona (ZATTI; PAGOTTO-EUZEPIO, 2022).

Nascido em 354 d.C. na cidade de Hipona (atual Annaba, na Argélia), Aurélio Agostinho, teve um papel de destaque nesse processo de cristianização do pensamento grego, podendo ser considerado um símbolo que representa esta época, na qual o projeto político da Igreja se estabelecia no declínio de uma civilização e no surgimento de uma nova era. Sua importância se dá por ter sistematizado as concepções culturais e educacionais dos Santos Padres da Igreja Católica, além de ter sido capaz de exercer imensa influência na cultura ocidental, se comparando aos grandes nomes da filosofia, como Platão e Aristóteles, sendo-lhe conferida a posição de um dos maiores pensadores da humanidade, construindo seu legado para a Idade Média. Seu conceito de educação evidencia a influência da filosofia grega, pois, nos moldes de Platão, ele a definiu como uma “longa e exaustiva caminhada de purificação moral e de exercitação intelectual, por meio da qual o discípulo ia progressivamente se identificando com a sabedoria, a bondade, a beleza e a felicidade supremas, divinas, fonte de todo o Bem” (MELO, 2010, p. 412).

O novo ideal de estudioso cristão, para Agostinho, era a juventude se apropriando das Sagradas Escrituras, com vistas à vida eterna, valendo-se do auxílio que a filosofia, em especial a platônica, pudesse lhe emprestar. A filosofia servia como auxiliar para os jovens atingirem a “ciência”, ou seja, o estudo das Sagradas Escrituras livre de pretensões de erudição, ou de sutilezas filosóficas e teológicas, buscando apenas descobrir a Vontade de Deus e a orientação moral para a vida feliz. A Ciência, em Agostinho, significa a verdade da fé que instrui o indivíduo para o alcance da vida eterna (NUNES, 1978). Essa função auxiliar, que é conferida à filosofia, fez com que seu estudo perdesse seu caráter desinteressado, conforme vimos nas tradições da Antiguidade, pois apesar de não se estudar com interesses produtivos e se manter a ideia de formação geral do ser humano, tínhamos, então, um interesse teológico, o que tornava o aprendizado de filosofia não autônomo (ZATTI; PAGOTTO-EUZEPIO, 2022). A filosofia, entendida como amor pela sabedoria, se tornava acessória na formação voltada para o amor único e exclusivo à Deus, conforme defendido por Agostinho em seu livro “Confissões”:

Longe de mim, longe do coração de teu servo, Senhor, que a ti se confessa, a idéia (*sic*) de encontrar a felicidade não importa em que alegria! A felicidade é uma alegria que não é concedida aos ímpios, mas àqueles que te servem

por puro amor: tu és essa alegria! Alegrar-se de ti, em ti e por ti: isso é felicidade. E não há outra. Os que imaginam outra felicidade, apegam-se a uma alegria que não é a verdadeira (AGOSTINHO, 2007, p. 102).

De acordo com Nunes (1978), Agostinho nos ensina que o ser humano possui razão, um poder espiritual que se distingue conforme o objeto de conhecimento, pois se ela for usada para conhecer o mundo físico e sensível, ela é inferior (a ciência) e se for usada para o conhecimento daquilo que é inteligível e eterno, é considerada superior (a sabedoria). Agostinho nos diz em seu livro “De magistro”: “Pois todas as coisas que percebemos, percebemo-las ou pelos sentidos do corpo ou pela mente. Chamamos às primeiras “sensíveis”, às segundas ‘inteligíveis’, ou, para falar segundo costumam os nossos autores, às primeiras “carnais” e às segundas ‘espirituais” (AGOSTINHO, 1980, p. 392).

O papel dos professores fica reduzido na proposta pedagógica de Agostinho, pois as palavras proferidas pelo mestre, no ensino das disciplinas, mesmo aquelas que tratavam da virtude e da sabedoria, só poderiam levar os discípulos a examinarem por si mesmos seus conhecimentos e refletirem sobre as verdades da alma sensível, por meio da contemplação interior. Assim, os mestres humanos nada ensinavam, mas apenas provocavam e estimulavam os discípulos a buscarem a verdade eterna e imutável, por meio da busca pelo mestre interior, ou Cristo, que habitava o indivíduo, o qual contemplava-o para chegar à verdade ” (MELO, 2010).

De acordo com Zatti e Pagoto-Euzebio (2022), aproximadamente 800 anos depois, no século XIII, outro filósofo de suma importância para o pensamento cristão, Tomás de Aquino, retomou a tese agostiniana, que afirmava ser a ciência causada internamente no ser humano por Deus, ou seja, o mestre humano nada ensina, mas predispõe e instiga à verdade. Conforme vemos em seu De magistro: “Santo Agostinho diz em De magistro que: Só Deus tem a sua cátedra nos céus e ensina a verdade na terra; o homem é para a cátedra como o agricultor é para a árvore. O agricultor não cria a árvore, mas a cultiva. Portanto, ele, o homem não é o mestre da ciência, mas seu administrador”. (TOMÁS DE AQUINO, 2008, p. 51, tradução nossa) “Assim, a ciência é causada internamente no intelecto e não externamente no sentido. Então, o homem é instruído somente por Deus e não por outro homem” (IBIDEM, p. 51, tradução nossa).

Conforme vimos, a educação agostiniana, é entendida como uma peregrinação rumo ao aperfeiçoamento moral, à cidadania celeste, na qual o indivíduo

exterior cede espaço ao indivíduo interior, Cristo, e a Deus, o verdadeiro mestre. A *humanitas* em Agostinho entende a educação como capaz de restaurar a humanidade corrompida pelo pecado original, para tornar o indivíduo, pleno como ser humano. Esta visão dual sobre a natureza humana deixa clara a influência platônica no pensamento de Agostinho, visão esta que entende o ser humano como constituído de corpo e alma, em que “A alma manda ao corpo, e este imediatamente lhe obedece” (AGOSTINHO, 1980, p. 410). A alma reflete a verdade iluminada por Deus, possibilitando o sucesso formativo que advém da santificação do ser humano e sua plenitude (ZATTI; PAGOTTO-EUZEPIO, 2022).

Com base no que vimos até agora neste capítulo, podemos retornar ao nosso ponto de partida deste tópico, e afirmar, conforme Severino (2006), que toda educação que tenha como lastro a filosofia Socrática e que entenda o ser humano como dotado de uma alma entendida como substância essencial verá a ética como o cuidado supremo e aquilo que há de mais divino no ser humano, cuidado a ser exercido pelo conhecimento da bondade e da verdade. Assim, essas propostas buscaram atingir a interioridade humana, onde se encontram os valores, as virtudes, que conferem ao indivíduo domínio sobre si mesmo e o eleva à liberdade moral frente à sua co-natureza animal. Essa concepção socrática, que impregnou o cristianismo, por meio do platonismo de Agostinho, deu mais força ainda à ideia de educação como formação ética, no período medieval. “Nessa tradição de valorização da autonomia subjetiva, a educação é sempre entendida como um investimento feito pelos sujeitos, dos recursos da exterioridade, com vistas ao desenvolvimento de sua interioridade subjetiva” (IBIDEM, p. 625).

Essa predominância da educação ética influencia diretamente a escola existente à época, de modo que a busca pela sabedoria em Cristo se traduziu em obediência internalizada, de acordo com os protestantes, ou a entes externos, de acordo com os jesuítas. No entanto, esta questão não é aprofundada aqui, pois ela se encontra no capítulo três.

Cabe agora apresentarmos como a educação voltada para a ética perdeu força no fim da Idade Média, de modo que houve o surgimento, com o advento do Iluminismo, de uma educação voltada para a política.

2.2 A EDUCAÇÃO POLÍTICA NA MODERNIDADE

O Iluminismo, como movimento cultural e filosófico na Europa da Era Moderna, retomou as ideias da natureza humana, como a autonomia racional e moral do indivíduo, como pré-requisitos da perfectibilidade humana; no entanto, essas categorias tiveram seu sentido profundamente modificado, em relação aos períodos anteriores da História. A Modernidade, marcada pela constituição da sociedade burguesa e mercantil, foi se distanciando cada vez mais do mundo feudal e cristão, trazendo o Iluminismo como fundação para a formação de entidades políticas autônomas. Assim, a consciência ética entrou em choque com uma nova realidade política, em que esta deixou de ser uma mera particularidade na vida dos indivíduos e se tornou uma densa realidade autônoma, capaz de impor regras e leis. “Agora, a legitimação da existência não se sustenta apenas na conformação à lei interior do espírito, mas também necessariamente num acordo com a lei exterior estabelecida, autonomamente, pela sociedade” (SEVERINO, 2006, p. 625).

Masson (2010) nos apresenta o Estado como personificação desta lei exterior, ou seja, como o produto de um contrato hipotético que sustenta a sociedade como um acordo de vontades dos indivíduos. Esse contratualismo substituiu as ideias aristotélicas de uma sociedade natural, em que os indivíduos têm uma necessidade de se associar uns com os outros pois seriam animais políticos. Temos então a noção de contrato social, formulado pelo filósofo Thomas Hobbes, que afirma, em seu livro *Leviatã* de 1651, ser a própria natureza humana a principal causa das guerras e desarmonias, sendo a primeira lei natural do ser humano a autopreservação. Para Hobbes, a vida em sociedade vai contra a natureza humana, pois

[...] os homens não tiram prazer algum da companhia uns dos outros (e sim, pelo contrário, um enorme desprazer), quando não existe um poder capaz de manter a todos em respeito [...]. De modo que na natureza do homem encontramos três causas principais de discórdia. Primeiro, a competição; segundo, a desconfiança; e terceiro, a glória (HOBBS, 2009, p. 110).

Para superar essa condição, denominada por Hobbes como uma guerra de todos contra todos, tem-se a necessidade do surgimento de um poder comum, capaz de manter todos os indivíduos sob controle, impedindo a natureza humana de seguir seu curso natural. Sua filosofia da origem contratual do Estado exerceu enorme influência em outros pensadores, sendo considerado o maior expoente das teorias contratualistas (MASSON, 2010).

Com essa modificação na concepção de sociedade e surgimento da ideia de Estado, a filosofia moderna ainda se refere aos indivíduos, mas os pressupõe como partes integrantes de um corpo social que os cerca por todos os lados. Assim, a consciência, a liberdade, a moral, a perfeição humana ainda são dimensões relativas às vidas dos indivíduos, mas só ganham consistência plena ao serem consideradas dentro de uma estrutura social. Com isso, temos um novo critério fundamental de educação, em que o aspecto que passou a receber maior ênfase é aquele da “formação política”, a formação do cidadão à luz de pressupostos antropológicos e epistemológicos do racionalismo. Diferente da Antiguidade Clássica e da Idade Média, em que se buscava a formação ética individual de cada um, na Modernidade temos a formação individual como forma de aprimoramento pessoal, mas voltada para a vida em sociedade, o que modifica profundamente o processo de autoaperfeiçoamento, pois o aprimoramento ou a degradação não mais dependem de uma lei interior, vinculada à vontade, mas também de determinações exteriores, da vida social (SEVERINO, 2006).

Assim, para entendermos a educação na Modernidade, precisamos estudar a filosofia que surgiu com esse novo momento histórico para a educação, sendo a filosofia alemã singular, neste período, justamente por se preocupar em seu núcleo com a ideia de educação, conforme Britto (2010). No centro dos debates promovidos em relação ao tema, na época estava o conceito de *bildung*, o qual discutiremos a seguir.

2.2.1 Educação política na Modernidade: A *Bildung* alemã

A palavra *Bildung* é de morfologia simples na língua alemã, o que nos induz a uma ideia de nitidez no seu uso, algo que está longe de ser verdade, uma vez que a mera tradução do termo para o português acarretaria a perda da riqueza semântica da palavra. Mas como precisamos partir de alguma referência para tratar do conceito, podemos iniciar pela tradução em que *Bild* significa “forma” e o sufixo *ung* assinala o processo pelo qual a “forma” seria obtida. Desta forma, a tradução para o português seria *formação* (BRITTO, 2010).

No entanto, conforme vimos, a ideia de “formação” que temos não é o suficiente para tratar do conceito, de modo que Zatti e Pagoto-Euzebio (2022) nos trazem a ideia de que a *bildung* significa, ao mesmo tempo, formação, educação e cultura, sendo traduzido mais fielmente para “formação cultural”. Da mesma forma que

a *paideia* grega, a *bildung* representa a ideia refletora da própria essência da educação, ou seja, a formação do ser humano em sua integralidade, como um fim em si mesmo e não como adestramento ou capacitações utilitárias. Ainda sobre este conceito, temos Gadamer (1999), que traz a proposta de Hegel para a *bildung*, ao afirmar que a natureza da formação repousa na universalidade, ou seja,

Do conceito de uma elevação à universalidade Hegel consegue entender numa unidade o que sua época compreendia por formação. Elevação à universalidade não é, p. ex., ver-se restringido pela formação teórica e não significa, de forma alguma, apenas um comportamento teórico em oposição a um prático, mas cobre o todo da determinação da essência da racionalidade humana. É da essência universal da formação humana tornar-se um ser espiritual, no sentido universal. Quem se entrega à particularidade é inculto (*ungebildet*), p. ex., quem cede a uma ira cega, sem medida nem postura. Hegel demonstra que, no fundo, numa tal pessoa está faltando poder de abstração: não consegue deixar de se levar em consideração e ter em vista um sentido universal, pelo qual paute sua particularidade com medida e postura (GADAMER, 1999, p. 51).

Abstrair o particularismo em direção ao universal é uma exigência hegeliana de estar atento ao outro, isto é, a *Bildung* não significa, para Hegel, a conquista de um parâmetro fixo a ser atingido, mas um olhar atento aos possíveis pontos de vistas dos outros, mais universais. O resultado da formação não é a construção de uma finalidade técnica, mas o nascimento de um processo de constituição, em constante evolução e aperfeiçoamento (ZATTI; PAGOTO-EUZEPIO, 2022).

Möllmann (2011) nos traz que a *bildung* se caracteriza como uma resposta à situação histórica da época, em que a sociedade burguesa se livra do feudalismo e dos regimes absolutistas, com seu ápice na Revolução Francesa e reivindica os direitos e liberdades para si, à medida que se dava o desenvolvimento técnico-industrial. Temos então o movimento iluminista que defende a secularização progressiva dos indivíduos, de modo que os seres humanos são identificados pela sua aptidão racional, alterando a forma como homens e mulheres viam a si mesmos e o mundo na sociedade europeia:

Baseado numa crítica radical ao pensamento dogmático de seu tempo, o iluminismo realiza-se como um projeto filosófico e pedagógico que tem em vista, antes de tudo, a formação estético-moral da humanidade e representa a realização do processo de secularização que se iniciara já no século XIV, quando teve início a Renascença. Nesse sentido, é preciso destacar que o núcleo duro do projeto iluminista vinha sendo elaborado fazia tempo na cultura européia (*sic*) e caracterizava-se como uma mudança conceitual profunda na qual tomava corpo a idéia (*sic*) de uma compreensão racionalizada do mundo e do homem (BOMBASSARO, 2009, p. 194, *apud* MÖLLMANN, 2011, p. 17).

A transformação educativa empreendida pelo humanismo na Modernidade ativou um processo que alterou profundamente a pedagogia da época, tornando-a mais laica e civil ao colocar no centro do processo o ser humano. Assim, ao fundir natureza e razão, o Renascimento fornece o pressuposto fundamental para o projeto iluminista que abandonou a metafísica tradicional com Deus como fundamento e se alicerçou no uso crítico que o sujeito faz da razão (CAMBI, 1999).

Temos então que a *bildung* é um ideal de formação do ser humano, um cultivo de si, considerando a educação como uma formação integral do indivíduo, tendo como foco o desenvolvimento harmônico de todas as capacidades humanas. Mas não podemos perder de vista que se trata de um conceito polissêmico, que adquiriu diferentes sentidos em diferentes momentos históricos, considerando diferentes pensadores. A origem do conceito surge então na mística da Idade Média com o dominicano Eckhart de Hochheim (1260 – 1328), que elaborou uma doutrina de formação baseada na metafísica e na teologia em que a formação, segundo a mística cristã germânica, foi entendida como um esforço de libertação das coisas e de si mesmo na busca pela união com Deus. Com o renascimento houve uma atenuação no sentido místico-cristão da *bildung*, de modo que a humanidade e a formação universal do indivíduo se tornou o foco, assim, a força criativa do ser humano o capacita para formar a si mesmo e recriar intelectualmente o próprio mundo (ZATTI; PAGOTO-EUZEPIO, 2022). “A aspiração iluminista da busca pela perfeição através da soberania da razão é uma das referências centrais para a moldagem da *Bildung*” (ZATTI; PAGOTO-EUZEPIO, 2022, p. 88).

No entanto, é importante destacar que o Iluminismo possui dois momentos distintos, que deram origem a dois ideais de formação: um utilitário e outro humanista. No primeiro momento, o iluminismo concebeu o mundo ancorado no desenvolvimento da racionalidade científica, por meio da união entre razão e ciência, de modo a estabelece-la como a única capaz de libertar os seres humanos das injustiças e sofrimentos, bem como garantir a felicidade. Trata-se da época da Revolução Industrial e da Revolução Francesa em que a burguesia ascendente, para defender seus interesses, assumiu o utilitarismo e o cientificismo, com base nas ideias dos filósofos ingleses, Francis Bacon e John Locke, e dos enciclopedistas franceses, Diderot e D’Alembert, os quais advogavam por uma aprendizagem de conhecimentos úteis para a sociedade. Ou seja, esse primeiro momento do iluminismo se caracterizava pela ideia de que “a razão científica só é crítica com relação ao mundo

objetivo das coisas, e não com relação ao mundo social das normas” (ROUANET, 1987, p. 209). Já no segundo momento do iluminismo há uma elaboração de uma concepção de formação em que a ideia de razão deixa de se restringir a sua esfera puramente científica; assim, além de um projeto epistêmico, a ideia de formação passa a se relacionar com elementos éticos e estéticos, momento este vinculado com a *bildung alemã* (ZATTI; PAGOTO-EUZEPIO, 2022).

Desse modo, na modernidade, o novo critério fundamental para a educação e o ponto mais enfatizado na formação humana (*bildung*) é aquele da formação política, a de um cidadão entendido à luz dos pressupostos antropológicos e epistemológicos do racionalismo naturalista. Temos então Jean-Jacques Rousseau (1712 – 1778) e Immanuel Kant (1724 – 1804) que, apesar de representarem escolas de pensamento diferenciadas, podem ser considerados como os maiores representantes do projeto iluminista em seu segundo momento. Ambos apresentam uma nova proposta de educação em que a formação humana (*bildung*) passa necessariamente pela condição natural do ser humano como ser social, guiado pela razão. Assim, os pressupostos pedagógicos desses dois autores não podem ser plenamente compreendidos separados de sua teoria política (Rousseau e seu entendimento sobre o estado de natureza como o ideal de condução da razão), bem como da visão de destino da civilização humana como um todo (Kant e seu entendimento da formação moral para disciplinar a selvageria humana) (SEVERINO, 2006).

Iremos apresentar, então, as propostas de Rousseau e Kant para entendermos quais foram suas compreensões de educação como formação humana, na modernidade.

2.2.2 Educação política na modernidade: A *Bildung* em Jean-Jacques Rousseau e Immanuel Kant

O iluminismo trouxe uma renovação para a educação ao estabelecer programas educativos relacionados à formação de um ser humano livre, ativo e responsável não só pela própria vida, mas também pela sociedade. Assim, a educação iluminista se nutre de um “espírito burguês” e se torna utilitária e científica, em contraposição à Antiguidade Clássica e a Idade Média, para assim realizar a promessa de progresso, consolidado no poder da razão. Não se tratou de um processo linear e ausente de disputas, pois conforme vimos anteriormente, o

iluminismo se dividiu em dois momentos distintos. No primeiro momento, a formação desse ser humano livre e apto à convivência em sociedade estava relacionada ao desenvolvimento da racionalidade técnica e científica e ao progresso gerado por ela. Esse primeiro momento era marcado por um otimismo, pois considerava a racionalidade aplicada experimentalmente como dona de uma potência quase ilimitada, sendo ela capaz de emancipar a humanidade de todos os males e sofrimentos (ZATTI; PAGOTTO-EUZEPIO, 2022).

Uma figura de extrema importância para esse primeiro momento do iluminismo foi Francis Bacon (1561-1626), considerado o filósofo da época industrial, pois preocupou-se como nenhum outro com o problema da influência das descobertas científicas sobre a vida humana. A ideia defendida por Bacon, que constituía uma novidade na época, consistia basicamente na crença de que o saber devia dar frutos na prática, que a ciência devia ser aplicável à produção e que os indivíduos tinham o dever sagrado de se organizarem para melhorarem e transformarem suas condições de vida (REALE, 1990).

Essa postura de Bacon (2003) se contrapõe à concepção de educação expressa pelos filósofos da Antiguidade, para os quais a educação dos indivíduos livres tem caráter desinteressado, levando Bacon a tecer ferrenhas críticas à tradição retórico-literária. Na disputa entre os filósofos gregos e os sofistas, Bacon considerava estes como errantes, mercenários e ostentadores de sua sabedoria em troca de dinheiro, e aqueles, como, iguais em sua sabedoria excessivamente professoral e voltada para disputas. Para Bacon, ambos “[...] facilitavam e defendiam seitas e heresias filosóficas, e as suas doutrinas eram (como bem disse, não sem argúcia, Dionísio, de Platão) palavras de velhos ociosos a jovens ignorantes” (BACON, 2003, p. 31). Essa postura dos gregos frente ao conhecimento foi considerada por Bacon como incapaz de buscar a verdade, pois só servia à ambição e à vaidade de capturar a atenção do povo. “Os gregos, com efeito, possuem o que é próprio das crianças: estão sempre prontos para tagarelar, mas são incapazes de gerar, pois, a sua sabedoria é farta em palavras, mas estéril de obras” (IBIDEM, p. 32).

Bacon pode ser considerado como o fundador de um utilitarismo, quando defende o saber como algo útil, mas ressalta-se que não se trata de um utilitarismo rasteiro, que exige que todo conhecimento tenha utilidade prática imediata, uma vez que ele vincula o útil à verdade, considerando o progresso geral da humanidade. Bacon, então, se afastou da tradição escolástica medieval e passou a buscar a

verdade por meio das ciências naturais e pelo método experimental, iniciando o otimismo do primeiro momento do iluminismo, que considera a racionalidade científica como o caminho para a emancipação da humanidade (ZATTI; PAGOTTO-EUZEPIO, 2022).

No século seguinte a Bacon (Século XVIII), temos o ápice deste otimismo quase ilimitado, em que a racionalidade instrumental, iniciada pela primeira geração do iluminismo, seria capaz de trazer níveis cada vez maiores de felicidade e liberdade diante dos determinismos sociais e ambientais. Trata-se do século da Revolução Industrial, da Revolução Francesa, da Enciclopédia, da laicização da educação, cuja responsabilidade passou da Igreja para o Estado. Nesse contexto temos Jean-Jacques Rousseau, como o primeiro a se contrapor à ideia de redução da racionalidade a seus meros desdobramentos científicos, o que o diferenciava de Bacon e dos demais Iluministas da primeira geração (ZATTI; PAGOTTO-EUZEPIO, 2022).

“Rousseau é uma dessas figuras diante das quais não se consegue manter a neutralidade nem a passividade. Com a mesma força com que alguns se sentem atraídos pela sua obra e maneira de viver, outros sentem imediata rejeição” (STRECK, 2008, p.9). “Para alguns, é *liberal*, para outros é o primeiro *teórico do socialismo*; para alguns, é *iluminista*, para outros é *antiiluminista (sic)*; para todos, é o *primeiro grande teórico da pedagogia moderna* (REALE, 1990, p. 755, grifos do autor). Seja lá como for interpretado ou lido, é certo que seus escritos reúnem os aspectos mais importantes do Iluminismo, expressando ímpetos inovadores e reações conservadoras, o desejo e o temor por uma revolução radical, nostalgia por uma vida primitiva e medo desta vida levar a barbárie. Uma figura rica e contraditória, Rousseau fascina pela complexidade de seus pensamentos e pela clara denúncia, em pleno século XVIII, dos perigos do racionalismo exasperado, sendo partidário de uma convicção mais ampla de razão, com função prática relacionada à moral, não restrita à função científica. Assim, a razão para Rousseau deixa de ser uma questão apenas de conhecimento sobre a realidade natural e passa a ser fundamentalmente um empreendimento moral, sendo então, considerado por Kant como o “Newton da moral” (REALE, 1990; ZATTI; PAGOTTO-EUZEPIO, 2022).

Mudança bem mais notável produz no homem a passagem do estado natural ao civil, substituindo em seu proceder a justiça ao instinto, e dando às suas ações a moralidade de que antes careciam; é só então que a voz do dever sucede ao impulso físico, e o direito ao apetite; o homem que até ali só pusera em si mesmo os olhos vê-se impelido a obrar segundo outros princípios, e a

consultar a razão antes que os afetos. [...] Além do sobredito, pudera-se ajuntar à aquisição do Estado civil a liberdade moral, que só faz o homem verdadeiramente senhor de si (ROUSSEAU, 2011, p. 28).

Para Severino (2006), Rousseau entende que a consciência, como fonte da excelência moral do indivíduo, confronta-se com as exigências da vida em sociedade, esfera do Estado civil, de modo que o indivíduo “nasceu livre, e por toda a parte geme agrilhado” (ROUSSEAU, 2011, p. 17). Cabe então romper os grilhões do indivíduo, de modo a restituí-lo à liberdade, sendo este o objetivo do contrato social proposto por Rousseau. Tal contrato não procura o retorno à natureza originária dos seres humanos, e sim exige a construção de um modelo social não baseado nos instintos e impulsos passionais nem, porém, na razão pura e isolada, mas na voz da consciência global dos seres humanos, abertos para a comunidade (REALE, 1990).

Amparada em sua filosofia política, temos a proposta de educação de Rousseau como uma exigência desse novo contrato social, pois não abandona o indivíduo à voz dos instintos, mas o educa para torná-lo aberto à condução da razão. Tal proposta aparece em seu livro “Emílio ou da Educação”, em que Rousseau promove uma “Revolução Copernicana” na educação, ao colocar no centro de sua reflexão a criança e considerar como chave na compreensão dos indivíduos e da sociedade, a infância. Essa proposta se justifica no fato de a criança ser um ente de sentimento antes de ser um ente da razão, de modo que para ela chegar ao uso adequado da cognição, é necessária uma boa educação dos sentidos. Assim, temos em Rousseau a infância abordada a partir de si mesma e não a partir da ótica da vida adulta, pois a “natureza quer que as crianças sejam crianças antes de ser homens. Se quisermos perturbar essa ordem, produziremos frutos precoces, que não terão maturação nem sabor e não tardarão a corromper-se” (ROUSSEAU, 1995, p. 75). Temos então que o desenvolvimento humano segue o ritmo da natureza, e a sensibilidade participa da constituição da racionalidade. Rousseau entende que esse processo educativo passa pela transição do amor por si mesmo para o amor pelos outros, pela transformação das paixões para estratégias de defesa da comunidade e pelo amadurecimento dos instintos para oferecer densidade e consistência à razão, de modo a conduzir a vida comunitária (REALE, 1990; ZATTI; PAGOTTO-EUZEPIO, 2022).

Rousseau entende que a educação é necessária para nos tornarmos humanos, pois “nascemos fracos, precisamos de força; nascemos desprovidos de

tudo, temos necessidade de assistência; nascemos estúpidos, precisamos de juízo. Tudo o que não temos ao nascer, e de que precisamos adultos, é-nos dado pela educação” (ROUSSEAU, 1995, p. 10). Assim, ela não tem como fim a formação de um profissional em determinada área de saber, mas sim a formação do indivíduo como ser humano, pois “que se destine meu aluno à carreira militar, à eclesiástica ou à advocacia pouco me importa [...]. Viver é o ofício que lhe quero ensinar. Saindo de minhas mãos, [...] será primeiramente um homem. Tudo o que um homem deve ser, ele o saberá, se necessário, tão bem quanto quem quer que seja [...]” (IBIDEM, p. 15). Assim, o educar não é uma técnica, mas uma arte de formar os seres humanos, sendo seu objetivo final formar indivíduos para realizar suas potencialidades humanas (ZATTI; PAGOTTO-EUZEPIO, 2022).

Para a viabilidade de tal empreitada, Rousseau defende que este processo formativo se dá pela condução da marcha da natureza, de modo a respeitar as necessidades espontâneas das crianças, de acordo com suas diversas fases de desenvolvimento. Para o autor, os primeiros movimentos da natureza são sempre honestos e não há maldade original no coração humano, de modo que é verdade que o mal se instaurou no coração dos indivíduos por obra da sociedade. Por conseguinte, a educação não ocorre abandonando a criança à sociedade, nem subtraindo-a à sociedade, uma vez que o “bom selvagem”, sendo transportado para nossa sociedade, não estaria em condições de sobreviver. Daí a importância do itinerário educativo que prepara para a vida social, retirando do aprendiz os comportamentos egoístas e nefastos, conflitivos à vida dentro do contrato social. Temos então em Rousseau a educação integral dos seres humanos, em que sentimentos e razão comporão os pilares da nova construção social, e abrindo caminho para uma sociedade renovada e harmônica (REALE, 1990; ZATTI; PAGOTTO-EUZEPIO, 2022).

A pedagogia de Rousseau se ilumina no quadro do *Contrato Social* e, portanto, de uma vida política renovada, que, explicitando as condições de pertença e as garantias de desenvolvimento encarna o verdadeiro preceptor de Emílio. ‘Para Rousseau, a pedagogia não era verdadeiramente problema da técnica higiênica, didática e psicológica. Era antes de mais nada um problema político, pois ‘tudo depende radicalmente da política’, e, ao mesmo tempo, um problema moral, pois ‘quem distingue a política da moral não compreende nem uma nem outra’ (REALE, 1990, p. 775, grifos do autor).

Temos então as ideias de Rousseau como um ponto de partida para a elaboração da *bildung*, principalmente se considerarmos suas influências no pensamento de Immanuel Kant. O filósofo alemão desenvolveu uma concepção de razão não mais restrita à ciência experimental, de modo que ao definir os limites da

razão, foi levado a elaborar o primado da razão prática, uma tarefa que se baseou na crítica de Rousseau ao reducionismo da razão a seus elementos instrumentais e funcionais, bem como na sua abordagem da razão humana considerando a moralidade e a sensibilidade. Foi com base em sua crítica da razão prática que Kant elaborou sua concepção de autonomia, central para a *bildung*, ampliando a Revolução copernicana iniciada na educação por Rousseau para todos os campos do saber humano. Ao mudar o modo como concebemos o sujeito, Kant forneceu o chão firme para a ideia de autoformação na *bildung*, a exigência para a “maioridade” dos indivíduos (ZATTI; PAGOTTO-EUZEPIO, 2022).

Para entendermos a noção de “maioridade” em Kant, vamos recorrer ao seu artigo de 1783: “Resposta à pergunta: Que é esclarecimento (*Aufklärung*)?”. Nessa obra, Kant demonstra um distanciamento entre suas ideias em relação aos iluministas da primeira geração e apresenta uma aproximação com Rousseau, no que tange à proposta de uma ideia ampliada de razão, contexto este que traz a educação como formação integral do sujeito e não como um amontoado de conhecimento transmitido ao estudante. Kant defende, nessa obra, a tese de que o esclarecimento seria a “saída do homem de sua menoridade, da qual ele próprio é culpado” (KANT, 1985a, p. 100) e ao utilizar o termo “saída”, o autor demonstra que se trata de um processo de esforço permanente do indivíduo para romper os grilhões internos e externos. Nesse caso, a “saída” se refere ao primeiro grilhão, que seria a condição de menoridade, da qual o próprio sujeito é culpado, sendo esta condição “a incapacidade de fazer uso de seu entendimento sem a direção de outro indivíduo” (IBIDEM, p.100). A ideia de culpa pela própria menoridade se dá pois há “a falta de decisão e coragem de servir-se de si mesmo sem a direção de outrem” (IBIDEM, p.100), ou seja, Kant atribui ao indivíduo a culpa pela sua condição de menoridade, uma vez que esse processo se dá, pois, “a preguiça e a covardia são as causas pelas quais uma tão grande parte dos homens, depois que a natureza de há muito os libertou [...], continuam no entanto de bom grado menores durante toda a vida” (IBIDEM, p. 100). Por se tratar de um processo do âmbito prático, o esclarecimento como saída da menoridade não depende exclusivamente de acúmulo de conhecimento, portanto, refere-se à proposta de Rousseau de uma razão mais ampla, entendida por Kant como razão prática, que implica a moralização da ação humana (ZATTI; PAGOTTO-EUZEPIO, 2022).

A exigência kantiana da educação como processo de formação integral do sujeito, e não apenas como acúmulo conhecimento, está intimamente relacionada

com a “Revolução Copernicana”, a qual mencionamos anteriormente, realizada pelo filósofo. De modo análogo a Copérnico, que girou o espectador e pôs a Terra em movimento ao redor do Sol, Kant acabou com o predomínio absoluto do pensamento naturalista e demonstrou que a natureza não encerra o fundamento do conhecimento, quem o faz é o sujeito com sua razão e intelecto. Assim, na “Crítica da razão pura” ele propõe que os objetos se adaptam ao nosso conhecimento e não o conhecimento aos objetos, pois

No que diz respeito aos objetos que pensados apenas pela razão, e de fato necessariamente, mas que não podem ser dados em experiência alguma (não, pelo menos, como a razão os pensa), as tentativas de pensá-los (pois eles têm ao menos de deixar-se pensar) fornecerão a partir de agora uma excelente pedra de toque para isso que assumimos como o método modificado do modo de pensar, a saber, que nós só podemos conhecer a priori das coisas aquilo que nós mesmos nelas colocamos (KANT, 2015, p. 30, grifo nosso).

Trata-se então de uma Revolução Copernicana no conhecimento, que traz implicações para toda nossa compreensão sobre a razão e mais importante para o que estamos analisando aqui, pois traz profundas implicações pedagógicas, uma vez que coloca o educando como o sujeito ativo do processo pedagógico e não mais passivo diante do professor detentor do conhecimento, bastando apenas que ele se livre de sua condição de menoridade (DALBOSCO, 2011).

Lima Filho (2019) nos traz que a menoridade em Kant está intimamente relacionada com a incapacidade do indivíduo em se autodeterminar, no sentido de que precisa de algo diferente de si para comandar o seu agir, uma condição de heteronomia. “Quando a vontade busca a lei, que deve determiná-la, *em qualquer outro ponto* que não seja a aptidão das suas máximas para a sua própria legislação universal, quando, portanto, passando além de si mesma, busca essa lei na natureza de qualquer dos seus objectos, o resultado é então sempre heteronomia” (KANT, 2007, p. 86, grifos do autor). Em oposição a essa situação, temos o estado de esclarecimento que, conforme vimos, implica a saída da heteronomia para a autonomia, esta como “não escolher senão de modo a que as máximas da escolha estejam incluídas simultaneamente, no querer mesmo, como lei universal” (IBIDEM, p. 85).

Desta forma, o esclarecimento é entendido como a negação, ou superação da condição de menoridade, bem como a afirmação, da maioridade, compreendida

como coragem de pensar por si mesmo, ou nos termos de Kant: “*Sapere aude*⁶! Tem coragem de fazer uso de teu próprio entendimento, tal é o lema do esclarecimento (*Aufklärung*)” (KANT, 1985a, p. 100). Essa ideia de *Sapere aude* coincide com o caminho da maioria trazido por Kant, ou seja, a decisão de assumir o dever de pensar por si mesmo, de modo que temos a centralidade de Kant para a compreensão da *Bildung*. A relação entre o esclarecimento e a *Bildung* (como tarefa educativa voltada para a formação do ser humano), em Kant fica clara quando ele afirma ser “fácil em indivíduos particulares estabelecer o esclarecimento (*Aufklärung*) mediante a educação; deve-se apenas começar cedo e habituar os jovens espíritos a esta reflexão” (KANT, 1985b, p. 98). A “reflexão” a qual se refere Kant versa sobre o ato de servir-se da própria razão, que significa perguntar a nós mesmos em tudo aquilo que devemos admitir: “Achamos possível estabelecer como princípio universal do uso da razão aquele pelo qual admitimos alguma coisa ou também a regra que se segue daquilo que admitimos?” (IBIDEM, p. 98). Tal pergunta trata-se de um exercício reflexivo baseado no princípio de universalização, pelo qual nos indagamos se é possível admitir racionalmente como universal aquilo que pretendemos admitir como algo particular (ZATTI; PAGOTTO-EUZEPIO, 2022).

Temos o projeto formativo de Kant, como um projeto de moralidade, em que o indivíduo se torna capaz de fundar e, ao mesmo tempo, de obrigar-se à lei universal, de modo a orientar e conduzir as próprias ações, esta moralidade, por ser prescritiva, pode ser compreendida como uma lei, mas que se diferencia de um conjunto de regras estabelecidas. A aptidão do ser humano fundar a própria lei se dá pois a proposta kantiana de razão ampliada possui princípios práticos que valem como imperativos (princípio que obriga o agente racional a agir com bases em razões ou justificativas) capazes de legislar sobre a vontade. Este imperativo se torna categórico quando esta obrigação é incondicional, universal e necessária. Kant anuncia o imperativo categórico ao dizer: “Age apenas segundo uma máxima tal que possas ao mesmo tempo querer que ela se torne lei universal” (KANT, 2007, p 59). Tal princípio kantiano se refere à autonomia, pois a vontade não apenas se submete à lei universal, mas também é sua autora, conduzindo as ações dos seres humanos pela possibilidade de universalização, ou não, de tal ação (CORBINIANO, 2006; ZATTI; PAGOTTO-EUZEPIO, 2022).

⁶ Do latim, ouse saber

Zatti e Pagotto-Euzebio (2022) nos trazem que essa reflexão proposta por Kant demonstra que a maioria não é uma questão de acúmulo de conhecimentos, ou uma racionalidade científica, mas a qualidade humana de se servir da própria razão, como forma de pensar por si mesmo, a autonomia para dar a si a própria lei, isto é, de acordo com o que é propriamente humano, sua natureza racional, sendo este o caminho para o esclarecimento. “Pensar por si mesmo significa procurar em si mesmo a suprema pedra de toque da verdade (isto, é, em sua própria razão); e a máxima que manda pensar sempre por si mesmo é o esclarecimento (*Aufklärung*)” (KANT, 1985a, p. 98). Tal movimento rumo ao esclarecimento é visto por Kant como o princípio supremo da moralidade, significando dizer que **“permanecer na menoridade é uma espécie de violência à própria razão humana, destinada, a juízo de Kant, àquilo que é moral”** (LIMA FILHO, 2019, p. 64, grifo do autor).

A *bildung* em Kant, desta forma, consistiria na formação para a maioria, sendo esta possível em razão da liberdade transcendental do sujeito, isto é, de sua aptidão de iniciar um evento por si mesmo. A ideia central da *bildung* kantiana era tornar a criança capaz de pensar por si mesma e para isso pressupõe que ela é capaz de começar algo novo no mundo e não ficar imersa em forças heterônomas e, por conseguinte, ter coragem de se servir da própria razão e produzir algo autêntico. Assim a liberdade faz do ser humano um ser incompleto, pois ser livre implica a sua habilidade de se aperfeiçoar, sendo esta a finalidade da educação, um processo formativo longo, pelo qual a criança se torna capaz de se autolegislar, processo este que visa o aperfeiçoamento do ser humano (DALBOSCO, 2011).

O processo de aperfeiçoamento do ser humano e, por consequência, da civilização humana como um todo, em Kant, está intimamente ligado à educação, uma vez que esta tem como tarefa central orientar um ser, cuja essência não está determinada *a priori* e que, por isso, pode tomar diferentes direções. Tal liberdade pode estar inclinada para o bem ou para o mal e Kant, apesar de não falar em uma natureza humana exatamente má, entende que o indivíduo não nasce isento de vícios, mas ao mesmo tempo, nasce com a lei moral dentro de si. Em sua obra “Sobre a Pedagogia” ele afirma:

Uma boa educação é justamente a fonte de todo bem nesse mundo. Os germes que são depositados no homem devem ser desenvolvidos sempre mais. Na verdade, não há nenhum princípio do mal nas disposições naturais do ser humano. A única causa do mal consiste em não submeter a natureza a normas. No homem não há germes, senão para o bem (KANT, 1999, p. 23).

Com essa afirmação, temos que Kant entende a humanidade como integralmente boa e não desejando o mal, bastando apenas os seres humanos optarem por guiar-se pela sua razão, ato este que os torna autônomos. Por isso a educação deve objetivar a racionalidade, pois somente os indivíduos racionais são capazes de promulgar para si a lei universal (ZATTI, 2007).

Essa incompletude e indeterminação da essência humana trazem a exigência de que as gerações desenvolvam a humanidade em nossa espécie, tendo em vista a perfectibilidade, sendo a educação o elemento conector entre essas gerações. “A espécie humana é obrigada a extrair de si mesma pouco a pouco, com suas próprias forças, todas as qualidades naturais, que pertencem à humanidade. Uma geração educa a outra” (KANT, 1999, p. 12). Kant, nesse sentido, entende a educação como a promoção de cuidados e de formação, sendo esta última composta de disciplina e instrução. Kant define os cuidados como “as precauções que os pais tomam para impedir que as crianças façam uso nocivo de suas forças” (IBIDEM, p. 11). A formação, como disciplina “é o que impede o homem de desviar-se da humanidade, através das suas inclinações animais. Ela deve, por exemplo contê-lo, de modo que não se lance ao perigo como um animal feroz, ou como um estúpido” (IBIDEM, p. 12). E a formação como instrução é entendida pelo filósofo como um processo de enculturação sem a qual o indivíduo se torna um bruto (ZATTI; PAGOTTO-EUZEPIO, 2022).

Kant dá muito destaque à disciplina em sua obra “Sobre a Pedagogia” e a entende como uma função negativa da educação, pois sua função não é ensinar algo às crianças, mas habituá-las às regras, de como fazerem silêncio, ficarem sentadas tranquilamente e obedecerem pontualmente àquilo que lhes é mandado a fim de não seguirem imediatamente cada capricho seu no futuro. “A selvageria consiste na independência de qualquer lei. A disciplina submete o homem às leis da humanidade e começa a fazê-lo sentir as forças das próprias leis” (KANT, 1999, p. 13). Tal disciplina deve ser aplicada de modo a não quebrar a vontade da criança, devendo apenas conter a selvageria e submeter os indivíduos aos preceitos da razão. Assim, ao longo do processo educativo a disciplina se interioriza e a obediência passiva se torna uma obediência voluntária à norma universal estabelecida a si mesmo pelo sujeito, o imperativo categórico (ZATTI; PAGOTTO-EUZEPIO, 2022).

Em sua abordagem sobre a educação, Kant partilha do otimismo do iluminismo, que enxerga a educação como o caminho para o progresso da

humanidade; o autor deixa bem claro essa visão ao afirmar que “é entusiasmante pensar que a natureza humana será sempre melhor desenvolvida e aprimorada pela educação, [...], a qual em verdade convém à humanidade. Isso abre a perspectiva para uma futura felicidade da espécie humana” (KANT, 1999, p. 16). Desta forma, Kant se alinha com a visão de progresso dos iluministas da primeira geração, no entanto, conforme vimos, se trata de um progresso não relacionado com a racionalidade científica, mas de uma razão ampla, com função prática e capaz de conduzir a humanidade para seu aperfeiçoamento. Kant entende que educar é formar um ser humano que não é meio, mas sujeito da moralidade e possui em si o próprio fim. Na sua terceira crítica, a “Crítica da faculdade do juízo”, ao se perguntar para que o ser humano existe, Kant responde:

Sua própria existência tem o propósito mais elevado; e para este propósito ele pode sujeitar toda a natureza tanto quanto ele é capaz, ou pelo menos não deve considerar-se submetido a qualquer influência da natureza, como oposição a esse propósito. Agora, se as coisas no mundo, que são seres dependentes quanto à sua existência, requerem uma causa suprema que atue em termos de propósitos, então o homem é o propósito final da criação. Pois sem o homem a cadeia de propósitos mútuos subordinados não teriam uma base completa. Somente no homem, e mesmo nele, apenas como sujeito moral, encontramos uma legislação sobre fins incondicionada. É esta legislação, portanto, que capacita o homem a ser um propósito final para o qual toda a natureza é teleologicamente subordinada (KANT, 1987, p. 436, tradução nossa).

Kant entende o ser humano como possuidor de dignidade própria, logo, ele é o fim em si mesmo e não pode ser tomado como meio, ou seja, possui em seu caráter inteligível, o ideal de perfeição humana (ZATTI; PAGOTTO-EUZEPIO, 2022).

Zatti e Pagotto-Euzebio (2022) consideram o utilitarismo inadmissível para Kant, pois educar é formar o sujeito que não é meio, portanto, sua noção de *Bildung* enxerga a educação como formação humana, justificada pela existência humana como fim em si mesma. Alcançar a destinação da perfectibilidade humana não significava apenas uma adaptação ao mundo presente, mas visava a um futuro melhor a ser construído. A razão humana necessitava de cultivo e aperfeiçoamento, pois não era entregue pronta, um trabalho que exigia o esforço de várias gerações, e justamente por não ser uma tarefa técnica, é que visa apenas à adaptação eficiente às necessidades do presente, que ela se torna “o maior e o mais árduo problema que pode ser proposto aos homens” (KANT, 1999, p. 20). Severino (2006) ressalta que essa noção moral da educação kantiana se difere da educação para a moral proposta na Antiguidade Clássica, pois ainda que se trate de aprimorar o ser humano em sua

individualidade, tal meta diz respeito ao seu viver em sociedade, sua inescapável moradia.

A educação *prática* ou *moral* (chama-se *prático* tudo o que se refere à liberdade) é aquela que diz respeito à construção (cultura) do homem, para que possa viver como um ser livre. Esta última é a educação que tem em vista a personalidade, educação de um ser livre, o qual pode bastar-se a si mesmo, constituir-se membro da sociedade e ter por si mesmo um valor intrínseco (KANT, 1999, p. 35, grifos do autor).

Temos então a educação como a forma de realizar a filosofia prática de Kant, em que por meio da formação da criança, contribui para que o indivíduo adulto possa agir de acordo com a lei moral e assim, ser autônomo. Tal forma de proceder de Kant constitui sua grande contribuição para a educação e a ideia central para a *Bildung* moderna (ZATTI, 2007; ZATTI; PAGOTTO-EUZEPIO, 2022).

Para encerrarmos a educação política da Modernidade, não podemos deixar de fora os sociólogos clássicos, que fizeram análises profundas da sociedade capitalista e alteraram para sempre o nosso entendimento de educação na história ocidental. Traremos então as propostas de Émile Durkheim (1858 – 1917), Max Weber (1864 – 1920) e Karl Marx (1818 – 1883), para procedermos com nossa análise histórica da sala de aula.

2.3 A EDUCAÇÃO POLÍTICA À LUZ DA SOCIOLOGIA CLÁSSICA

Conforme vimos em Rousseau e Kant, há uma participação do elemento social na natureza do modo de ser humano, o que se torna a marca característica da sociologia, guia da educação no século XIX e já compreendida como conhecimento científico, graças à emergência das ciências humanas. Ao lado da filosofia, as ciências humanas se instauram de modo fundamental como ciências sociais, sob os paradigmas epistemológicos da Modernidade, tornando o pensamento teórico vinculado inexoravelmente ao social (SEVERINIO, 2006).

Tal movimento pode ser conferido na obra de Émile Durkheim, que dedicou todo seu esforço para demonstrar a centralidade do elemento social na constituição do modo de existir humano. Sua obra teórica sistematizou a ideia de uma sociedade como entidade autonomizada que, embora formada por indivíduos, tem uma realidade própria e é independente das condições individuais de cada um, pois eles (os indivíduos) passam e ela (a sociedade) permanece. Nesse sentido, a educação se torna o instrumento para a preparação para esta sociedade (SEVERINO, 2006).

Vejamos então um pouco do pensamento de Durkheim sobre a sociedade e a educação.

2.3.1 A educação política à luz da Sociologia clássica: A sociologia da educação em Émile Durkheim

Émile Durkheim foi o pensador que mais contribuiu para a consolidação da Sociologia como uma disciplina científica instaurada no meio acadêmico, sendo ele, inclusive, o primeiro professor universitário a lecioná-la. O sociólogo francês viveu em uma Europa conturbada pelos grandes processos da Era Moderna, como guerras e revoluções, de modo que sua produção intelectual carrega muito dessas tensões em que antigos valores e instituições estavam dando lugar a novas formas, ainda não configuradas totalmente (QUINTANEIRO, 2003).

Durkheim, um homem de seu tempo, teve como uma grande influência o Positivismo de Augusto Comte (1798 – 1857), o que o levou a estabelecer a sociologia como uma nova ciência, que poderia ser utilizada para resolver os problemas filosóficos tradicionais, sobre uma base empírica. Foi também responsável por trazer as pesquisas quantitativas, com base estatística, para produzir a sustentação de teorias explicativas sobre os fenômenos sociais. Tal abordagem, muito criticada hoje, se alicerçou nas grandes transformações sociais provocadas pelo industrialismo, que se impôs sobre todos como marca definitiva da sociedade moderna. Além disso, uma série de concepções sobre a vida coletiva como uma entidade complexa e irreduzível aos indivíduos que a compõem se difundiu como objeto de estudo das ciências sociais. A exemplo dos cientistas naturais, conjecturou-se que esse organismo intrincado, a sociedade, poderia ser estudado por meio de um método positivo, apoiado na observação, indução e experimentação. Assim, Durkheim entendia que as ciências sociais deveriam aspirar à formulação de proposições que estabelecem relações entre fenômenos (QUINTANEIRO, 2003; GIDDENS, 2005; ARAUJO; DOURADO; SOUZA, 2016).

Para se ter a Sociologia como ciência, seria imprescindível definir o seu objeto de estudo, o que Durkheim fez logo no início de seu livro “As regras do método sociológico” no qual o autor discute uma metodologia de pesquisa científica justamente para caracterizar esse objeto, o “fato social”. “Facto (*sic*) social é toda a maneira de fazer, fixada ou não, susceptível de exercer sobre o indivíduo uma coerção exterior: ou então, que é geral no âmbito de uma sociedade tendo, ao mesmo tempo,

uma existência própria, independente das suas manifestações individuais” (DURKHEIM, 2004, p. 47) e ainda “A primeira regra e mais fundamental é: *considerar os factos sociais como coisas*” IBIDEM, p. 49, grifo do autor). Ou seja, ao identificar o fato social como uma coisa e passível de ser estudado, este passa a ser facilmente identificado nas nossas realidades cotidianas. (ARAUJO; DOURADO; SOUZA, 2016).

Durkheim (2004), no entanto, nos alerta que nem todo acontecimento em nossa sociedade é um fato social, pois nem todo comportamento ou ação se origina por influência social, como por exemplo, os atos de comer, beber, dormir e raciocinar. Segundo o autor, se estes fatos fossem sociais, a Sociologia não teria um objeto de estudo próprio, de modo que haveria confusão entre esta ciência com a Biologia e a Psicologia. Pelo contrário, os fatos sociais se caracterizam por sua exterioridade em relação aos indivíduos, uma vez que existem fora das consciências dos sujeitos. Justamente por serem exteriores, eles apresentam um poder imperativo de coerção, pois se impõem sobre as pessoas, quer elas queiram, quer não, isto é, caso se pretenda violar as regras impostas, elas reagem contra o perpetrador, seja por meio das leis, seja por meio do escárnio. Por fim, pode-se dizer que o fato social, por ser um fenômeno coletivo, é comum à maior parte dos membros de uma sociedade, ou seja, ele se caracteriza por sua generalidade e se impõe sobre um grupo ao se repetir nos indivíduos. Nas palavras de Durkheim:

Conseguimos, pois representar-nos, de uma forma precisa, o domínio da sociologia. Este só compreende um determinado grupo de fenômenos. Um facto social reconhece-se pelo poder de coerção externa que exerce sobre os indivíduos; e a presença desse poder reconhece-se, por sua vez, pela existência de uma sanção determinada ou pela resistência que o facto opõe a qualquer iniciativa individual que tende a violá-lo. No entanto, podemos defini-lo também pela difusão que tem no interior do grupo, desde que, de acordo com as observações precedentes, se tenha o cuidado de acrescentar como segunda e essencial característica que ele existe independente das formas individuais que toma ao difundir-se (DURKHEIM, 2004, p. 44).

Da perspectiva durkheimiana, a sociedade não é o produto da união de todos os indivíduos que a compõem, pois ações e sentimentos particulares, ao serem somados e amalgamados, formam algo novo, à parte daquelas consciências originais. Assim, os fenômenos que caracterizam a sociedade se originam da coletividade e não em cada um dos membros separados, sendo nela que devemos buscar as explicações para os fatos sociais, pois ela é “[...] a mais poderosa coleção de forças físicas e morais que conseguimos observar na natureza. Tal riqueza de diversos materiais, tão concentrados, não pode ser encontrada em nenhum outro lugar. Não é

surpreendente, então, que uma forma elevada de vida se desenvolva dela [...]” (DURKHEIM, 1995, p. 447, tradução nossa).

As sociedades, no entanto, não são todas iguais, pois elas possuem meios morais diferentes, ou seja, um conjunto de crenças, regras e valores, produzido pela cooperação dos indivíduos por um processo chamado por Durkheim de divisão do trabalho social. Essa divisão predomina de formas diferentes na vida coletiva, dependendo da época e do lugar, originando vidas morais diferentes, as quais servirão de base para determinar quais conteúdos serão compartilhados com as novas gerações. Para construirmos os meios morais de uma sociedade e que orientarão a formação de futuros indivíduos, Durkheim observou que era necessária uma condição fundamental, o consenso, pois este garantirá a cooperação entre os indivíduos, garantindo a vida social. O sociólogo francês nos apresenta duas formas pelas quais esse consenso pode ser atingido, comparando dois tipos de sociedades e as relacionando com a divisão do trabalho social. “No primeiro [tipo de solidariedade], o que chamamos por esse nome é um conjunto mais ou menos organizado de crenças e de sentimentos comuns a todos os membros do grupo: é o tipo coletivo” (DURKHEIM, 1999, p. 106). Esse tipo de solidariedade descrito por Durkheim é típico de sociedades formadas por comunidades indígenas isoladas, que se caracterizam por pouca divisão do trabalho. Em tais contextos existe o tipo de solidariedade baseado na semelhança entre as pessoas, pois todos fazem praticamente as mesmas tarefas, como caçar, pescar, plantar, cuidar das crianças, participar de rituais religiosos etc. Essa solidariedade entre os indivíduos e que mantém essas sociedades coesas é caracterizada por Durkheim como mecânica, pois une as pessoas por estas fazerem as mesmas coisas (RODRIGUES, 2011).

“Ao contrário, a sociedade de que somos solidários no segundo caso é um sistema de funções diferentes e especiais unidas por relações definidas” (IBIDEM, p. 106). Temos então um caso radicalmente oposto, como nas sociedades industriais, em que as tarefas são extremamente divididas, pois na divisão dos trabalhos sociais, cada um faz uma atividade diferente do outro. O capitalismo aprofundou ainda mais esse processo, criando uma superespecialização das tarefas, como na medicina, que passou a ter profissionais de cada área, ou o professor especialista em sua disciplina etc. O tipo de solidariedade existente nesse tipo de sociedade com uma grande divisão social do trabalho não é a mesma que vimos no caso das comunidades indígenas, pois trata-se de uma solidariedade por diferença e não por semelhança, denominado

por Durkheim de orgânica. Neste caso, as pessoas permanecem juntas, não porque trabalham fazendo a mesma coisa, mas justamente porque fazem coisas diferentes e, portanto, precisam de outras pessoas para viver, uma vez que existe uma mútua relação de dependência em que cada um faz aquilo que o outro não é capaz de fazer (RODRIGUES, 2011).

O processo de diferenciação social, ou seja, a formação da solidariedade orgânica é, para Durkheim a solução pacífica para a luta pela vida, pois ao invés de matarmos uns aos outros devido à competição pela sobrevivência, podemos nos diferenciar ao fazermos coisas distintas, suprimindo as lacunas da sociedade e permitindo que mais pessoas sobrevivam. No entanto, o autor assinala que as sociedades baseadas em solidariedade mecânica, por possuírem pouca divisão do trabalho, possuem uma consciência coletiva forte, que se estende a mais membros do grupo, pois ao desempenharem funções sociais semelhantes, os indivíduos tendem a ver o mundo de forma semelhante. Ao contrário, em uma sociedade com grande divisão do trabalho, em decorrência da solidariedade orgânica, temos indivíduos com maior liberdade para agirem por conta própria, o que leva ao enfraquecimento da consciência coletiva desses tipos de sociedades. Assim, Durkheim entende que o consenso, tão importante para garantir a cooperação dos indivíduos é muito mais facilmente atingível em sociedades com o tipo mecânico de solidariedade, ao passo que o individualismo tenderá a prevalecer em sociedades muito diferenciadas (RODRIGUES, 2011).

Temos então um problema central na teoria durkheimiana, pois uma sociedade muito diferenciada, ou seja, individualista terá problemas em preservar a consciência coletiva típica de sociedades pouco diferenciadas. Sem essa consciência coletiva, também não se tem uma moral coletiva, impossibilitando uma sociedade de sobreviver. Temos então um paradoxo, pois a solidariedade orgânica permite que mais pessoas convivam por diferenciação, mas ao mesmo tempo, se for deixada sem controle, provoca a desintegração da sociedade, levando a uma situação denominada por ele de anomia, ou a ausência de regras devido ao individualismo exacerbado. No entanto, Durkheim observou que esse processo de desintegração social não ocorre, o que o levou a concluir que a consciência coletiva se mantém de alguma forma frente ao individualismo, dentro do meio moral. Seria então a educação o principal alicerce para a manutenção da coesão social e Durkheim a entende justamente como o meio

pelo qual aprendemos a ser membros da sociedade, em um processo de socialização (RODRIGUES, 2011).

Durkheim (2011) apresenta seu entendimento sobre educação como socialização ao criticar a proposta educativa de Kant, segundo a qual educar é desenvolver de forma harmônica todas as faculdades e potencialidades humanas dentro de nós. Para o sociólogo francês a ideia kantiana de educação não é realizável porque, dada a divisão social do trabalho, não é possível que todos se dediquem a um único potencial humano, pois todos temos funções diferentes a desempenhar, dependendo de nossas aptidões. Durkheim critica a ideia de uma educação ideal, perfeita e válida para todos, pois historicamente ela nunca existiu, e dependendo da sociedade e do contexto histórico, ela assume diferentes formas garantindo a manutenção da estrutura social.

As sociedades cristãs da Idade Média não teriam podido sobreviver se tivessem concedido à reflexão livre a importância que damos hoje. Existem, portanto necessidades inelutáveis que é impossível abstrair. De que adianta imaginar uma educação que seria fatal para a sociedade que a colocasse em prática? (DURKHEIM, 2011, p. 47).

Em suas reflexões, Durkheim (2011) discute como, em diferentes sociedades e períodos históricos, ocorre uma imposição inescapável de um sistema educacional sobre os indivíduos. Essa força é tão intensa que molda a experiência de aprendizado de cada pessoa. Em suas palavras: “Não adianta crer que podemos educar os nossos filhos como quisermos. Há costumes aos quais somos obrigados a nos conformar; se os transgredirmos demais, eles acabam se vingando nos nossos filhos. Uma vez adultos, estes últimos acreditarão não poder viver em meio aos seus contemporâneos [...]” (IBIDEM, p. 48). Assim, em cada época existem normas reguladoras da educação, as quais não podemos ignorar sem nos chocarmos com resistências que omitem aqueles que se desviaram da norma.

Com a sua proposta de uma educação na forma de uma imposição social, Durkheim (2011) procura defini-la e para isso se utiliza da sua categoria de diferenciação social, decorrente da divisão do trabalho. Para o sociólogo francês, a educação tem um caráter múltiplo, pois ela varia de acordo com os grupos que compõem a sociedade, uma vez que “ainda hoje, não vemos a educação variar com as classes sociais ou mesmo com os *habitats*? A da cidade não é igual à do campo, a do burguês não é igual à do operário” (IBIDEM, p. 50). Durkheim reconhece esse processo como moralmente injustificável e anacrônico, e defende que a educação das

crianças não deveria depender do acaso que as faz nascer aqui ou ali, de determinados pais ou de outros. No entanto, ele entende que, mesmo em uma situação em que a consciência moral de nossa sociedade tivesse garantido uma situação de maior igualdade entre as classes sociais, nem por isso a educação seria mais uniforme, pois a diversidade moral das profissões exigiria uma grande diversidade pedagógica. “É por isto que, em todos os países civilizados, ela tende cada vez mais a se diversificar e se especializar, e esta especialização, a se tornar cada vez mais precoce” (IBIDEM, p. 51),

Entretanto, Durkheim (2011) também reconhece um caráter singular na educação, pois mesmo uma educação diversa com respeito às profissões repousaria em uma base comum. “Não há povo em que não exista certo número de ideias, sentimentos e práticas que a educação deve inculcar em todas as crianças sem distinção, seja qual for a categoria social à qual elas pertencem” (IBIDEM, p. 51). Durkheim usa como exemplo sociedades divididas em castas fechadas, que legitimam educações diferenciadas para as castas, argumentando que mesmo nesses contextos, há sempre os princípios de uma cultura religiosa em comum, que é fundamental para toda a faixa da população. Como resultado desse duplo caráter da educação, múltiplo e singular, tem-se que, para Durkheim, a sociedade elabora um tipo de ideal de ser humano, do ponto de vista intelectual, físico e moral e que esse ideal se aplica a todos os membros de uma sociedade. A partir desse ponto comum, ocorrem as diferenciações de acordo com os meios singulares que toda sociedade comporta em seu núcleo. Durkheim, então, apresenta seu entendimento sobre o papel da educação em uma sociedade, bem como sua definição, ao afirmar:

A sociedade só pode viver se existir uma homogeneidade suficiente entre seus membros; a educação perpetua e fortalece esta homogeneidade gravando previamente na alma da criança as semelhanças essenciais exigidas pela vida coletiva. No entanto, por outro lado, qualquer cooperação seria impossível sem uma certa diversidade; a educação assegura a persistência desta necessária diversidade diversificando-se e especializando-se a si mesma [...]. *A educação é a ação exercida pelas gerações adultas sobre aquelas que ainda não estão maduras para a vida social. Ela tem como objetivo suscitar e desenvolver na criança um certo número de estados físicos, intelectuais e morais exigidos tanto pelo conjunto da sociedade política quanto pelo meio específico ao qual ela está destinada em particular* (DURKHEIM, 2011, p. 53, grifos do autor).

Diante do entendimento durkheimiano de educação, podemos encerrar a discussão sobre esse teórico com a seguinte conclusão: “É isto que nos permite viver em sociedade, é isto que permite que a sociedade viva em nós e é isso que permite à

sociedade continuar viva: sermos iguais e diferentes ao mesmo tempo. Só a educação pela qual passamos é capaz de nos fazer assim. E é por isso que a educação é um processo social” (RODRIGUES, 2011, p. 29).

A primazia do social na natureza humana pode ser vista no pensamento de outro grande profeta da Modernidade, Max Weber, que enfoca a política como tema central de sua obra e faz uma análise profunda da sociedade moderna, sob esse prisma, buscando explicitar as leis das ações humanas. Weber vê na ação social e racional os critérios das ações humanas. Trata-se então de uma proposta de um sistema político e econômico que atua de acordo com uma lógica própria, a racionalidade, e dita as leis que regem o comportamento humano, inclusive no que se refere à educação (SEVERINO, 2006). Vejamos então um pouco do pensamento Weberiano e seu olhar para a educação.

2.3.2 A educação política à luz da Sociologia clássica: A sociologia da educação em Max Weber

O primeiro ponto que precisamos enfatizar é que Max Weber, apesar de ser considerado um dos fundadores da Sociologia, não pode ser rotulado apenas como sociólogo, pois seus interesses se estenderam ao longo de muitas áreas. Economista de formação e com trabalhos publicados nas áreas da História, do Direito e da Filosofia, Weber fez sua carreira acadêmica como professor e era uma proeminente figura política em sua época (GIDDENS, 2005; ARAUJO; DOURADO; SOUZA, 2016).

Grande parte de seu trabalho estava voltado para o desenvolvimento do capitalismo moderno e para a análise de como a sociedade de sua época se diferenciava das primeiras formas de organização social. Por meio de uma série de estudos, Weber descreveu algumas características intrínsecas das sociedades industriais e produziu debates-chave, do ponto de vista sociológico, que permanecem centrais até hoje. Weber, em comum com outros pensadores de sua época, procurou entender a natureza e as causas das mudanças sociais. Influenciado por Marx, propôs sua análise em oposição a ele, ao rejeitar o materialismo histórico dialético, dando ao conflito de classes uma menor relevância. Assim, na concepção weberiana, os fatores econômicos são importantes, mas as ideias e os valores têm exatamente o mesmo peso na mudança social (GIDDENS, 2005).

Weber defendia que a Sociologia devia estudar a ação humana e não as estruturas, pois entendia que as motivações destas ações conduziam às mudanças,

ou seja, são as ideias, os valores e as crenças dos indivíduos que são capazes de provocar mudanças, sendo estes livres para agir e moldar o futuro, concepção esta que levou o autor a ser considerado um pensador liberal. Para ele, as estruturas sociais eram formadas por uma complexa rede de interações de ações humanas. Portanto, em vez de olhar a sociedade como determinante para o comportamento individual, Weber entende que o indivíduo, entre outros indivíduos constitui a sociedade (GIDDENS, 2005; ARAUJO; DOURADO; SOUZA, 2016).

Para outros fins de conhecimento (por exemplo, jurídicos) ou para finalidades práticas, por outro lado, pode ser conveniente e mesmo inevitável tratar de determinadas formações sociais ('Estado', 'cooperativa', 'sociedade por ações', 'fundação') como se fossem indivíduos (por exemplo, como detentores de direitos e deveres ou como agentes em ações *juridicamente* relevantes). Para a interpretação compreensível das ações pela Sociologia, ao contrário, essas formações nada mais são do que desenvolvimentos e concatenações de ações específicas de pessoas *individuais*, pois só estas são portadoras compreensíveis para nós de ações orientadas por um sentido (WEBER, 2015, p. 9, grifo nosso).

Por se tratar da ideia da formação de uma sociedade, entende-se que obviamente não se trata de indivíduos isolados no mundo, mas sim de um indivíduo em sua esfera de relações sociais, de modo que a sociedade não é externa aos indivíduos. Na verdade, segundo Weber, trata-se do oposto disso, pois os indivíduos em suas relações com outros indivíduos formam a sociedade, devendo ser este o objeto de estudo da Sociologia: a ação social (ARAUJO; DOURADO; SOUZA, 2016).

Por 'ação' entende-se, neste caso, um comportamento humano (tanto faz tratar-se de um fazer externo ou interno, de omitir ou permitir) sempre que e na medida em que o agente ou os agentes o relacionem com um *sentido* subjetivo. Ação 'social', por sua vez, significa uma ação que, quanto a seu sentido visado pelo agente ou os agentes, se refere ao comportamento de *outros*, orientando-se por este em seu curso (WEBER, 2015, p. 3, grifos do autor).

A ação social é vista, então, como a possibilidade de captação da interação entre os indivíduos e seus valores no centro da vida cultural. Como a realidade é muito complexa para ser estudada, então apenas fragmentos dela poderiam ser objetos do conhecimento, pois o "todo" (a sociedade) seria incompreensível, pois reside na interação entre as partes, que são muitas e se renovam a cada dia. A sociedade para Weber não é um bloco, mas uma teia. Assim, a ação social decorre quando o indivíduo leva os outros em consideração no momento de tomar uma atitude e praticar uma ação (RODRIGUES, 2011).

Para Weber, agir em sociedade significa algum grau de racionalidade por parte do autor da ação, racionalidade esta que sempre está relacionada aos outros

indivíduos que formam a teia social do sujeito agente. Assim, Souza (2022) nos traz que a racionalidade humana é o que permite os indivíduos interagirem entre si e transformarem o mundo, ao estabelecer as finalidades das ações e interações, segundo Weber. No entanto, com o advento do mundo moderno, capitalista, ocorre uma vasta mudança na finalidade da razão humana. Esta, antes, preocupada com a busca pela totalidade e universalidade para melhor compreender e atender às necessidades humana, passa a se centrar em questões pragmáticas-utilitárias, buscando os meios para se atingir determinados fins e reduzindo a vida a meros cálculos de custos/benefícios das condutas, das ações e relações (RODRIGUES, 2011).

Rodrigues (2011) nos traz que, em Weber, uma sociedade é formada por indivíduos cujas ações são cada vez mais guiadas pela racionalidade, o que exige um maior número de regulamentos sociais a serem seguidos. Isso se dá, pois quanto mais complexa (racionalizada) for a sociedade, mais conflitos surgirão entre indivíduos e grupos, dados os diferentes conjuntos de interesses que se contrapõem. Diante de uma maior necessidade de regulamentação, Weber propôs que o aparato mais desenvolvido para a manutenção da dominação seria o Estado Moderno. Para legitimar-se, ou seja, garantir a aceitação dos comandados à dominação, as sociedades modernas e complexas (racionais) se valem da posição que os líderes ocupam no aparato de dominação, devidamente garantida por uma legislação de caráter racional. A essa dominação Weber chama de racional-legal e ela se caracteriza por ser aquela que

[...] se impõe em razão da 'legalidade', em razão da crença na validade de um estatuto legal e de uma 'competência' positiva, fundada em regras ocasionalmente estabelecidas ou, em outros termos, a autoridade fundada na obediência, que reconhece obrigações conformes ao estatuto estabelecido. Tal é o poder, como exerce o 'servidor do Estado' em nossos dias e como exercem todos os detentores do poder que dele se aproximam sob esse aspecto (WEBER, 2007, p. 57).

Ainda nas palavras de Weber: “A dominação legal pode assumir formas muito diversas, das quais falaremos mais tarde em particular. Limitar-nos-emos, em seguida, à análise típico-ideal da estrutura de dominação mais pura dentro do quadro administrativo: do ‘funcionalismo’, ou seja, da ‘burocracia’” (WEBER, 2015, p. 143). Diante da burocracia, os indivíduos perdem sua qualidade que os torna aptos ao discernimento e à autonomia, ficando sem ação e se tornando incapazes de intervir, caso não seja determinado em alguma norma legal, para resolver seus problemas.

Temos então a racionalização, a dominação e a burocratização como complementares do processo descrito por Weber como “desencantamento (ou desmágicização) do mundo”, que materializa as consequências negativas e inevitáveis do mundo moderno (SOUZA, 2022).

Aquele dentre nós, que entra num trem não tem noção alguma do mecanismo que permite ao veículo pôr-se em marcha – exceto se for um físico de profissão. Aliás não temos necessidade de conhecer aquele mecanismo. Basta-nos poder ‘contar’ com o trem e orientar, conseqüentemente, nosso comportamento; [...] O selvagem, ao contrário, conhece de maneira incomparavelmente melhor, os instrumentos de que se utiliza [...]. A intelectualização e a racionalização crescentes não equivalem, portanto, a um conhecimento geral crescente acerca das condições em que vivemos. Significam, antes, que sabemos ou acreditamos que, a qualquer instante, *poderíamos, bastando que o quiséssemos*, provar que não existe, em princípio, nenhum poder misterioso e imprevisível que interfira com o curso de nossa vida; em uma palavra, que podemos *dominar* tudo, por meio da *previsão*. Equivale isso a despojar de magia o mundo. Para nós não mais se trata, como para o selvagem que acredita na existência daqueles poderes, de apelar a meios mágicos para dominar os espíritos e exorcizá-los, mas de recorrer à técnica e à previsão. Tal é a significação essencial da intelectualização (WEBER, 2007, p. 30).

Diante de algumas categorias que Weber se utilizou para compreender e descrever a sociedade (racionalização, dominação, burocratização e desencantamento do mundo), podemos apresentar suas concepções sobre a educação. A ideia de uma sociologia da educação implica que o modo de organização social condiciona o modo como se educa os indivíduos, pois as formas como são estabelecidas as relações sociais direcionam o processo de socialização, que torna os indivíduos seres humanos sociais. Desta maneira, cada época histórica exige a formação de determinados tipos de seres humanos que atenderão às necessidades de seu tempo, conforme temos acompanhado ao longo deste capítulo. Nesse sentido, Weber via a racionalização das relações sociais como reguladora da conduta humana, racionalização esta que passa a reger também o processo educacional para transmitir e inculcar conhecimentos, habilidades, condutas, hábitos e competências entendidas como necessárias para manter a dominação racional-legal daqueles que dominam os aparatos burocráticos. Trata-se de uma reprodução das relações sociais racionalizadas, que preparam os indivíduos como peritos para desempenharem suas funções administrativas determinadas pelos cargos que preencherão dentro da posição social (SOUZA, 2022).

Naturalmente, a burocracia promove um modo de vida ‘racionalista’, mas o conceito de racionalismo possibilita uma ampla variedade de contextos. Geralmente, podemos dizer apenas que a burocratização de todo o domínio promove, de forma muito intensa, o desenvolvimento de uma ‘objetividade racional’ e do tipo de personalidade do perito profissional. Isto tem

ramificações de longo alcance, mas somente um elemento importante do processo pode ser indicado aqui: seu efeito sobre a natureza do treinamento e educação (WEBER, 1982, p. 277).

Tanto Rodrigues (2011) como Souza (2022) nos trazem que, para Weber, a educação, ao se tornar burocratizada e racionalizada, passou a ser fundamental para o Estado, pois este precisa de indivíduos treinados para lidar com o direito e a burocracia racionalizadas, processo este que também é fundamental para as empresas capitalistas, pois elas se pautam no lucro e no cálculo de custos/benefícios. Além de profissionais para as empresas e para a administração pública, o Estado capitalista moderno forjou um novo tipo de ser humano, racional, desprovido de concepções mágicas sobre o mundo e sem lugar para a obediência a figuras míticas e divinas, pois a única obediência possível é ao direito racional. Neste mundo da razão, a educação certamente adquire outros sentidos em relação a outros períodos de nossa história. A educação, antes, desinteressada e humanística, conforme vimos na Antiguidade, se torna especializada, interesseira, legitimadora da ordem social e do sistema de dominação, se resumindo a um treinamento especializado e parcializado para capacitar o indivíduo a desempenhar certas tarefas. Esta profunda mudança no sentido da educação caracteriza o fim da formação como busca da perfectibilidade humana, conforme vimos na *paideia* e na *bildung*, reduzindo-a à mera busca por riqueza material e *status* no aparato burocrático. Esse posicionamento de Weber fica bem claro no trecho a seguir, em que ele fala sobre o recuo da educação como formação humana, em favor de um treinamento especializado.

O desenvolvimento do diploma universitário, das escolas de comércio e engenharia, e o clamor universal pela criação dos certificados educacionais em todos os campos levam à formação de uma camada privilegiada nos escritórios e repartições. Esses certificados apoiam as pretensões de seus portadores, de intermatrimônios com famílias notáveis (nos escritórios comerciais, as pessoas esperam naturalmente a preferência em relação à filha do chefe), as pretensões de serem admitidas em círculos que seguem 'códigos de honra', pretensões de remuneração 'respeitável' ao invés da remuneração pelo trabalho realizado, pretensões de progresso garantido e pensões na velhice e, acima de tudo, pretensões de monopolizar cargos social e economicamente vantajosos. Quando ouvimos, de todos os lados, a exigência de uma adoção de currículos regulares e exames especiais, a razão disso é, decerto, não uma 'sede de educação' surgida subitamente, mas o desejo de restringir a oferta dessas posições e sua monopolização pelos donos dos títulos educacionais (WEBER, 1982, p. 279).

Podemos, assim, finalizar a abordagem weberiana da educação trazendo a ideia de Rodrigues (2011), que ao analisar a obra de Weber, defende que ele via esta educação burocrática como o fim da possibilidade de desenvolvimento dos talentos dos seres humanos, em nome de dinheiro e poder. A racionalização é inexorável e

invencível e a educação especializada e lógica também o é, de modo que não há nada que se possa fazer a respeito, visão esta que deixa bem claro um pessimismo por parte de Weber quando trata dos descaminhos da liberdade humana sob o domínio da burocratização e da racionalização da vida.

Encerremos, então, esse período da história do ocidente tratando um pouco da obra de Karl Marx, em que a influência social na vida humana é fortemente assumida teoricamente e justificada com base em questionamentos de qualquer noção metafísica essencialista. Marx, em colaboração com Friedrich Engels (1820 – 1895), entende o ser humano como constituído historicamente mediante o agir prático coletivo. Abdicando de qualquer tipo de idealismo, Marx incorpora a dialeticidade do processo histórico real ao analisar a história das sociedades humanas. Diante da dura realidade histórica e social de sua época, com o capitalismo instaurado em pleno vigor, o teórico alemão analisa as condições reais em que se dá a produção material da existência humana sob o domínio da economia capitalista. Marx descreve a existência humana como uma tragédia histórica, em que os indivíduos são desapropriados da sua essência pelo processo de alienação do trabalho imposta pelas “leis” da produção material (SEVERINO, 2006).

Vejamos então um pouco do entendimento marxiano da sociedade, bem como a sua interpretação para o processo educativo existente em sua época.

2.3.3 A educação política à luz da Sociologia clássica: A sociologia da educação em Karl Marx

Karl Heinrich Marx foi um dos pensadores mais importantes da nossa história, sendo adorado por muitos e odiado por outros tantos, tendo suas obras e conceitos como grandes influenciadores das ciências humanas. Tanto que alguns chegaram a afirmar que grande parte da sociologia ocidental foi dedicada à tentativa de corroborar ou refutar as questões por ele propostas. Sua trajetória intelectual e política deixou um legado inegável, influenciando todo o mundo no século XX, período no qual mais de um terço da população mundial viveu em sociedades, cujos governos afirmavam se basear em suas ideias (OLIVEIRA; QUINTANEIRO, 2003; GIDDENS, 2005; ARAUJO; DOURADO; SOUZA, 2016).

Nascido na Prússia (atual Alemanha), Marx buscou formação na área do Direito, da História, obtendo título de doutor na área de Filosofia. No entanto, foi na Sociologia que seus trabalhos mais se destacaram. Ao contrário de Durkheim, Marx

não focou suas reflexões em um modelo geral de sociedade, de modo que seu objeto de estudo principal foi a sociedade capitalista, seus modos de produção e suas relações de trabalho. A sociedade seria, então, em sua visão, eminentemente conflituosa, uma vez que ao longo da história, determinados grupos sociais se apropriaram dos meios de produção necessários à manutenção da vida, tornando-os propriedades privadas, e subordinaram o restante da população à sua vontade (ARAUJO; DOURADO; SOUZA, 2016). Tal visão de sociedade fica clara no seguinte trecho:

A história de todas as sociedades até hoje existentes é a história das lutas de classes. Homem livre e escravo, patrício e plebeu, senhor feudal e servo, mestre de corporação e companheiro, em resumo, opressores e oprimidos em constante oposição, têm vivido numa guerra ininterrupta ora franca, ora disfarçada; uma guerra que terminou sempre ou por uma transformação revolucionária da sociedade inteira, ou pela destruição das duas classes em conflito (MARX, 1998, p. 40).

Segundo Grespan (2021), a proposta de Marx foi descritiva e explicativa e se constituiu como uma teoria crítica do capitalismo, ao revelar as contradições profundas existentes na base desse sistema, isto é, a interdependência entre seus aspectos negativos e positivos. Para tal, se inspirou na dialética proposta pelo filósofo alemão Georg Hegel (1770 – 1831), condenando sua perspectiva idealista, mas conservando aquilo que denominou de cerne racional. Em suas palavras:

Critiquei o lado mistificador da dialética hegeliana há quase trinta anos, quando ele ainda estava na moda [...]. A mistificação que a dialética sofre nas mãos de Hegel não impede em absoluto que ele tenha sido o primeiro a expor, de modo amplo e consciente, suas formas gerais de movimento. Nele, ela se encontra de cabeça para baixo. É preciso desvirá-la, a fim de descobrir o cerne racional dentro do invólucro místico (MARX, 2013, p. 79).

A dialética é o modo capaz de apresentar a contradição na qual os fenômenos são vistos como o oposto do que são em sua essência. Na perspectiva hegeliana da dialética, um aspecto positivo se esconde por trás de acontecimentos negativos da história, predominando sobre eles, promovendo manifestações com um poder confortador. Em oposição, a dialética marxista, de raiz materialista tem os polos invertidos, ou seja, até os eventos positivos para o capital, que levem a uma maior acumulação e lucro, culminam na negatividade interna das crises político-econômicas que são inerentes ao capitalismo (GRESPLAN, 2021).

Com um olhar materialista e uma perspectiva histórica da dialética hegeliana, Marx foi capaz de desvendar as maiores contradições internas do capitalismo, bem como as estratégias utilizadas para escondê-las. O direito burguês, por exemplo,

concede igualdade jurídica entre trabalhadores e burgueses, no entanto, isto não corresponde à uma igualdade de condições sociais. Marx detecta que dentro da suposta igualdade entre as partes, no contrato de trabalho, existe uma profunda desigualdade advinda da situação material, na qual a população proletária se encontra despojada dos meios pelos quais poderia trabalhar para atender às suas necessidades, sendo obrigada a vender sua força de trabalho por um salário. Essa situação de disparidade entre as partes é apresentada pelos proprietários dos meios de produção como uma liberdade desfrutada pelos trabalhadores ao poderem escolher onde querem trabalhar, bastando apenas considerar relações de custo/benefício, no entanto, esta liberdade não passa de idealismo, o oposto da realidade material. “Portanto, a igualdade no plano jurídico é dialeticamente determinada pela desigualdade no plano social e a liberdade individual, pelo vínculo implacável das relações criadas pelo capital” (GRESPLAN, 2021, p. 11).

Marx vê o trabalho como humanizador, isto é, aquilo que distingue os seres humanos dos animais, conforme vemos em suas palavras: “Pode-se distinguir os homens dos animais pela consciência, pela religião ou pelo que se queira. Mas eles mesmos começam a se distinguir dos animais tão logo começam a produzir seus meios de vida [...]. Ao produzir seus meios de vida, os homens produzem, indiretamente, sua própria vida material” (MARX, 2007, p. 87). Isto é, os animais produzem somente o que é necessário para sua existência, ou seja, produzem unilateralmente com base nas suas carências físicas imediatas. “O animal é imediatamente um com a sua atividade vital. Não se distingue dela. É ela” (MARX, 2004, p. 84). O ser humano faz de sua atividade vital um objeto de sua consciência e vontade, produzindo universalmente, liberto das necessidades físicas imediatas, reproduzindo a natureza e se defrontando com o produto de seu trabalho. A atividade produtiva para o ser humano é mais do que o meio de produção da sua existência física, pois é também o modo de se autoproduzir como sujeito consciente livre (ZATTI; PAGOTTO-EUZEPIO, 2022).

Tal entendimento do significado de trabalho, para Marx, se opõe veementemente ao trabalho desempenhado pelo proletário nas fábricas, pois tal atividade se trata de puro aborrecimento paralisante e deprimente. Diante desta realidade, o operário está condenado a ver suas forças físicas e intelectuais serem degradadas todos os dias, sendo a ele vedado até a mais simples distração, pois as máquinas trabalham todo o tempo. “Quer descansar, nem que fosse por um só

instante, e eis que surge o vigilante com o bloco de castigos na mão” (MARX; ENGELS, 1978, p. 158). Passar todos os dias enterrado vivo em uma fábrica, vigiando interminavelmente uma máquina incansável é sentido pelo operário como a pior das torturas, com um efeito absolutamente embrutecedor, tanto sobre o seu corpo como sobre suas faculdades mentais (MARX; ENGELS, 1978). O embrutecimento descrito pelos autores está intimamente relacionado ao processo de alienação, conforme apresentado a seguir:

Privado das propriedades dos meios de produção, o indivíduo não se reconhece mais plenamente no produto de seu trabalho e tem acesso a ele apenas mais tarde, ao comprá-lo no mercado. Nesta conhecida definição, a alienação consiste na ‘estranheza’ do mundo dominado por um poder social sobre o qual os indivíduos perderam qualquer controle, depois de o terem criado, em um evidente movimento de autonomização e inversão [...]. Em uma inversão surpreendente, o produto aparece como produtor e produtor, como produto (GRESPLAN, 2021, pp. 25 – 26).

No trabalho embrutecedor e alienante, a atividade se manifesta única e exclusivamente na máquina, cabendo ao operário apenas vigiá-la a fim de evitar que ocorra algum defeito durante a ação transmitida às matérias-primas. Esta situação é oposta à produção artesanal, na qual o trabalhador animava-se com sua arte e com sua habilidade, pois a manipulação do instrumento dependia da sua própria virtuosidade. Com o advento das fábricas modernas, a máquina passou a ser a possuidora da habilidade e da força, no lugar do operário, sendo assim, virtuosa, dotada de uma alma concedida pelas leis da mecânica. Nesta situação, a atividade do operário é reduzida a uma pura abstração, determinada em todos os sentidos pelo movimento das máquinas, sendo que o inverso não é verdade. O conhecimento científico e tecnológico, que possibilitou o funcionamento da máquina e sua transformação em autômato útil, já não existe mais no cérebro dos trabalhadores, pois ele atua por meio da máquina como uma força estranha, como uma força da própria máquina (MARX; ENGELS, 1978).

O trabalho alienado mutila o operário, pois sendo este incapaz de fazer o produto de forma independente, se torna um simples apêndice da fábrica do capitalista. “A divisão manufatureira do trabalho produz a oposição dos operários às forças espirituais do processo de trabalho, sendo esta propriedade *de outrem e das forças que as domina*. Este processo de separação [...] separa do trabalho a ciência enquanto força produtiva autônoma, obrigada a entrar ao serviço do capital” (IBIDEM, p. 164, grifos do autor). A fábrica, agora transformada em um autômato, desenvolve um trabalho morto e que suga a força de trabalho vivo do operário e a domina. Em

outras palavras, o movimento do operário individual é esvaziado pela máquina, desaparecendo como uma minúscula coisa secundária diante das forças colossais da ciência e da tecnologia, que estão incorporadas no sistema da maquinaria (MARX; ENGELS, 1978).

O trabalho capitalista alienado apresenta uma contradição inerente, pois o proletário, dono apenas da sua força de trabalho, é mortal, mas espera-se que sua força seja encontrada regularmente e eternamente no mercado, pois trata-se de uma exigência do constante processo de crescimento e acúmulo do capital. Assim, as forças de trabalho roubadas do mercado pela morte devem ser regularmente substituídas por um número igual ou maior de forças novas. Assim, o preço pago (salário) para manter esta perpétua renovação compreende os meios de subsistência dos substitutos destas forças, ou seja, dos filhos dos trabalhadores. No entanto, para transformar esta força de trabalho desenvolvida para tarefas especializadas, é preciso uma determinada educação ou formação, que pode custar mais ou pode custar menos, dependendo da complexidade da força de trabalho desejada. Assim, a educação, pelo menos mínima para criar um trabalhador simples, entra na esfera de valores a serem despendidos para manutenção da força de trabalho. Ao separar o trabalho manual do trabalho intelectual, a sociedade capitalista transforma em virtuosidade a especialidade totalmente unilateral, em detrimento ao trabalho integral, o que exige cada vez menos formação. Diante desta situação, surge uma divisão dos trabalhadores em hábeis e inábeis, sendo que para os últimos, as despesas de aprendizagem desaparecem completamente e para os primeiros há uma diminuição em relação ao preço da produção artesanal. Em ambos os casos, a força de trabalho passa a custar menos (MARX; ENGELS, 1978).

Assim, para Marx, há uma relação direta entre o surgimento do trabalho alienado e a formação educacional oferecida à classe trabalhadora na sociedade capitalista, formação esta entendida como unilateral, pois a medida em que o trabalho se divide e se simplifica, a aptidão particular de um trabalhador diminui de valor, o que o torna uma simples força produtiva unilateral, cujas forças físicas e intelectuais são inúteis. O proletário se encontra, então, em uma situação em que qualquer um pode fazer seu trabalho, ou seja, ele se encontra rodeado de concorrentes cada vez mais numerosos e baratos. “Lembremos que, quanto mais simples e fácil de aprender é o trabalho, mais reduzidas são as despesas de produção que a sua aprendizagem necessita, e mais baixo é o salário, porque é determinado, como preço de qualquer

mercadoria, pelas despesas de produção” (MARX; ENGELS, 1978, p. 168). A sociedade de classes e seus processos de alienação roubam da população proletária os produtos de seus esforços, os obrigando a vender suas forças de trabalho como se fossem mercadorias, tornando o processo de produção humana unilateral, a exemplo dos animais que vivem apenas para manter suas existências físicas. “O trabalho estranhado inverte a relação a tal ponto que o homem, precisamente porque é um ser consciente, faz da sua atividade vital, da sua essência apenas um meio para sua existência” (MARX, 2004, p. 85).

Marx e Engels (1978) tecem severas críticas à educação burguesa para a classe trabalhadora e consideram esta educação como causadora de atrofia intelectual. Em suas palavras: “A atrofia intelectual produzida artificialmente, nos adolescentes em vias de formação, pela sua transformação em simples máquinas [...], deve ser cuidadosamente distinguida da ignorância natural que deixa o espírito inculto, sem corromper a sua faculdade de desenvolvimento, nem a sua fertilidade natural” (IBIDEM, p. 65). Os autores, ainda, apontam o vazio de significado das leis que determinam algum tipo de instrução elementar obrigatória aos jovens, visando remediar este estado de ignorância natural. Tais documentos estão imersos no espírito da produção capitalista que, sob a aparência de providenciar uma educação para as crianças, não encerra na realidade nenhum mecanismo para assegurar a realização deste objetivo. “Nada determina, a não ser que as crianças devem ser mantidas fechadas durante um determinado número de horas – três – por dia, entre as quatro paredes de um local batizado de escola, e que quem emprega essas crianças terá de exigir um certificado de escolaridade cada semana [...]” (IBIDEM, p.65).

A crítica de Marx e Engels (1978) à escola da sociedade burguesa se volta, também, para a situação dos professores, pois, por mais que eles sejam bem formados e competentes, seus esforços se encontram completamente esvaziados e diante da situação precária relacionada ao excesso de estudantes. Em muitos casos, os seus salários são dependentes da quantidade crianças que lhes são possíveis de encaixar em um local e soma-se a isso a falta de livros, mobiliário e outros materiais de ensino, “[...] e a influência perniciosa de uma atmosfera confinada e viciada sobre as pobres crianças” (IBIDEM, p. 67). Os autores, então, criticam o ponto de vista oficial sobre o fato das crianças apenas frequentarem uma escola e, conseqüentemente, serem consideradas educadas, posição esta que eles entendem como falaciosa. Nas

palavras de Roger Dangeville, comentador do livro de Marx e Engels (1978), a educação da sociedade burguesa pode ser descrita como se segue:

Durante todo o período manufatureiro em que o capital tem uma necessidade cada vez mais importante de ‘braços’, a burguesia vê com maus olhos o ensino elementar das jovens gerações de escravos assalariados e cria todos os entraves possíveis à sua escolarização. Uma vez que, sob a pressão das necessidades econômicas do maquinismo e das duras lutas de massas, o ensino se tornar inevitável, servirá, segundo a expressão de Marx, de ‘cobertura’ a ‘manobras reacionárias’, sendo os restos de saber dispensados às jovens gerações operárias apenas bons para as submeter sem defesa à deletéria ideologia burguesa de resignação (MARX; ENGELS, 1978, p. 198).

Zatti e Pagotto-Euzebio (2022) nos trazem ainda, que, para Marx, a unilateralidade é o reflexo de uma sociedade capitalista dividida em classes sociais, em que trabalho manual e intelectual se distanciam, produzindo a alienação. “A propriedade privada nos fez tão cretinos e unilaterais que um objeto somente é nosso se o temos, portanto, quando existe para nós como capital ou é por nós imediatamente possuído, comido, bebido, trazido em nosso corpo, habitado por nós etc., enfim, usado” (MARX, 2004, p. 108). A propriedade privada leva ao estabelecimento de relações sociais que não têm o desenvolvimento do ser humano como objetivo, mas sim a expansão do capital. Por isso, Marx supõe que a emancipação da espécie humana depende da “supra-sunção da propriedade privada [...], a emancipação completa de todas as qualidades e sentidos humanos; mas ela é esta emancipação justamente pelo fato desses sentidos e propriedades terem se tornado humanos, tanto subjetiva quanto objetivamente” (IBIDEM, p. 109).

Marx e Engels (1978), então, vislumbram como seria a educação pós propriedade privada, em uma sociedade comunista, ao afirmarem que nesta situação, os jovens poderão percorrer rapidamente todo o sistema de produção, de modo a passar sucessivamente os diferentes ramos da produção, segundo as necessidades sociais ou suas próprias inclinações. Para os autores, a educação será libertada da unilateralidade que a divisão do trabalho imprime, dando aos membros da sociedade a habilidade de pôr em ação todas suas aptidões, estas desenvolvidas em todos os sentidos.

A associação universal de todos os membros da sociedade em vista da exploração coletiva e ordenada das forças produtivas, a extensão da produção a fim de que possa satisfazer as necessidades de todos, a abolição de um estado de coisas em que as necessidades de uns só são satisfeitas à custa de outros, a eliminação completa das classes e dos seus antagonismos, o desenvolvimento em todos os sentidos das faculdades de todos os membros da sociedade, graças à supressão da atual divisão do trabalho, graças à educação baseada na indústria, à variação do gênero de atividade, à participação de todos nos prazeres criados por todos, à combinação da

cidade e do campo – serão estes os principais efeitos da abolição da propriedade privada (MARX; ENGELS, 1978, p 110).

Tal situação em que a formação humana se dá livre das amarras da propriedade privada dos meios de produção é chamada por Marx de omnilateralidade, em oposição à formação unilateral da sociedade capitalista. Neste novo entendimento de formação, os indivíduos se desenvolvem com base na totalidade das forças produtivas dominada pela totalidade dos indivíduos, livres dos desígnios capitalistas. A omnilateralidade é, portanto, a forma como os seres humanos atingem ao mesmo tempo, uma totalidade de aptidões produtivas e uma totalidade de qualidades de consumos e prazeres em que a fruição dos bens materiais se conjuga com a fruição dos bens espirituais. O indivíduo que rompe as barreiras que o mantém cativo em experiências de trabalho limitadas e que se recusa a ser relojoeiro, barbeiro e ourives apenas, para se alçar a atividades mais diversas, este é o ser humano omnilateral teorizado por Marx (MANACORDA, 2007).

No entanto, o próprio Marx entende que existe uma dificuldade ligada à questão da omnilateralidade, pois “por um lado, é preciso uma mudança das condições para criar um sistema de instrução novo; por outro, é preciso um sistema de instrução já novo para poder mudar as condições sociais. Por conseguinte, é preciso partir da situação atual” (MARX; ENGELS, 1978, p. 224). Assim, Marx entende que a omnilateralidade só é possível na sociedade pós-capitalista, mas para ser possível chegar até lá, é necessário considerar a realidade material na qual a classe trabalhadora está inserida agora.

Zatti e Pagotto-Euzebio (2022) nos trazem o conceito pedagógico que sustenta essa situação mais imediata, que seria a politecnia. A educação politécnica, também chamada por Marx de educação tecnológica, surge nas propostas dos socialistas utópicos e está presente, inclusive, em algumas propostas pedagógicas advindas da burguesia. Isso se deu, pois, o conceito de politecnia estava muito próximo de seu sentido etimológico de “muitas técnicas” o que significava a formação de um indivíduo pluriprofissional, que agradava aos interesses capitalistas, pois ao fornecer versatilidade ao trabalhador, ele estaria apto a desempenhar muitas funções, se subordinando às necessidades do capital, conforme afirmou Marx e Engels que

O verdadeiro significado da educação, para os economistas filantropos, é a formação de cada operário no maior número possível de atividades industriais, de tal modo que, se é despedido de um trabalho pelo emprego de uma máquina nova, ou por uma mudança na divisão do trabalho, possa

encontrar uma colocação o mais facilmente possível (MARX; ENGELS, 2011, p. 114).

A politecnia, em Marx, assume outro sentido, cujo caráter vai além do domínio de muitas técnicas, se tornando uma forma de confronto da formação unilateral, para que os trabalhadores dominem os fundamentos científicos, teóricos e práticos dos processos ligados ao trabalho, de modo a combater a alienação em que os trabalhadores estavam imersos. “Esta combinação de trabalho produtivo pago com a educação intelectual, os exercícios corporais e a formação politécnica elevará a classe operária acima dos níveis das classes burguesa e aristocrática” (MARX; ENGELS, 2011, p 86). Tal otimismo de Marx se sustentava na combinação de duas dimensões importantes do processo de trabalho, que estavam ausentes na formação burguesa e aristocrática, a dimensão intelectual e a dimensão prática (SOUSA JUNIOR, 1999).

Marx e Engels (1978) entendiam que a sociedade não podia permitir que pais e patrões empregassem no trabalho crianças e adolescentes, a menos que combinassem esse trabalho com a educação politécnica. Por educação politécnica entendiam a combinação da educação intelectual com a educação corporal (exercícios de ginásticas e militares) e a educação tecnológica (princípios gerais e científicos dos processos de produção e iniciação na manipulação dos instrumentos elementares dos diferentes ramos da indústria). Os autores ainda propuseram a divisão das crianças e adolescentes de 9 a 18 anos em três categorias que deveriam corresponder a um curso progressivo, abrangendo as três frentes da educação politécnica, a intelectual, a corporal e a científico-tecnológica. Tais escolas deveriam ainda ter seus custos cobertos pela venda das produções desenvolvidas pelos próprios estudantes. Por fim, Marx e Engels defenderam que esta combinação entre educação e trabalho fosse desenvolvida em um ambiente seguro, como fica claro na seguinte afirmação dos autores: “É óbvio que o emprego de qualquer criança ou adolescente dos 9 aos 18 anos em qualquer trabalho noturno ou qualquer indústria cujos efeitos são prejudiciais à saúde, deve ser severamente proibido pela lei” (IBIDEM, p. 223).

A politecnia é um princípio que expressa a preocupação marxiana a respeito da formação dos trabalhadores nas condições efetivas de existência deles. Tratava-se de discutir possibilidades concretas, de modo a fazer frente à degradação e à alienação do trabalho na sociedade capitalista e construir sujeitos sociais potencialmente revolucionários, criados pela união entre trabalho e ensino. A

politecnia, assim, é um passo rumo à formação do ser humano omnilateral, pois conforme vimos, ela está ligada a uma etapa da história em que é possível conceber a existência de um indivíduo com formação integral na sociedade humana (SOUSA JUNIOR, 1999).

Se a legislação fabril, como primeira concessão arrancada a custo do capital, apenas combina a instrução elementar com o trabalho de oficina, não há dúvida de que a conquista inevitável do poder político pela classe operária vai introduzir também o ensino da tecnologia, prática e teórica, nas escolas dos operários. Do mesmo modo, está fora de dúvida *que tais fermentos de transformação*, cujo termo final é a supressão da antiga divisão do trabalho, *encontram-se em contradição flagrante com o modo capitalista da indústria* e as condições econômicas do operário que lhe correspondem. Contudo, o desenvolvimento dos antagonismos imanentes à forma capitalista atual é a única via histórica real que conduz à sua dissolução e à sua metamorfose [...] (MARX; ENGELS, 1978, p. 210, grifos do autor).

Podemos perceber que a proposta educativa de Marx tem raízes na tradição clássica, em especial Aristóteles, pois ambos concebem a educação como um processo de formação humana integral, que não pode ser confundida como algo técnico. No entanto, ambos os pensadores se distanciam, pois, Marx vai além e desenvolve uma concepção de formação humana que não exclua o ser humano do trabalho produtivo e que não suponha uma divisão social em que muitos produzem e poucos pensam, no gozo do ócio. Assim, o alargamento da compreensão marxiana do que significa a perfectibilidade plena humana marca a sua ruptura com o pensamento aristotélico. Semelhante processo aconteceu com a *bildung* iluminista, que trouxe o desejo de universalização da *paideia* grega, como formação humana integral a todo sujeito provido de razão. No entanto, presa em toda sua desconexão com a realidade material, a *bildung* desconsiderou as condições históricas necessárias para que se atinja esse ideal de formação humana. Assim, Marx, com a suas propostas de educação politécnica foi capaz de explicitar as condições históricas necessárias para que o ideal de formação humana, tão presente em nossa tradição filosófico-pedagógica ocidental, possa ser atingido por todos e não restrito a uma classe privilegiada que aliena as demais (ZATTI; PAGOTTO-EUZEBIO, 2022).

Essas perspectivas teórico-filosóficas propostas por Durkheim, Weber e Marx, abordadas aqui, apresentam suas diferenças de ponto de partida e de apoio, mas contém também um ar de grande referência comum, que é a influência marcante de aspectos políticos na constituição da realidade humana. Tais perspectivas contrapõem os três pensadores de forma radical a qualquer pretensão de ordem metafísica que considere a formação humana como uma categoria descolada da

realidade histórica ao olharem a educação como uma modalidade do próprio processo social (SEVERINO, 2006).

Ao dar outra dimensão para a vida social e para as instituições políticas, a Modernidade foi marcada, entre outras coisas, por uma profunda mudança no sentido da educação, pois para se formar bem o indivíduo, é preciso considerar as sociedades politicamente organizadas como condição fundamental do existir humano.

O homem não pode ser eticamente bom, contando apenas com uma eventual coerência com os valores de sua subjetividade e muito menos com a obediência a preceitos divinos sobrenaturais. Antes, precisa integrar-se adequadamente à sociedade, à *pólis*. E antes de mais nada cabe à educação propiciar, de modo sistemático, as condições para essa integração. Inserção não mais à 'cidade de Deus', mas à 'cidade dos homens' (SEVERINO, 2006, p. 628).

No primeiro capítulo deste texto propusemos analisar a crise da autoridade do professor com base em categorias políticas, pois defendemos que tal crise tem suas raízes no mundo político, isto é, entendemos que a ausência da autoridade do professor abriu espaço para uma relação professor – estudante baseada em controle coercitivo, o autoritarismo. Vimos, também, que estas relações autoritárias de sala de aula são um reflexo do autoritarismo estabelecido na normalidade da sociedade democrática capitalista burguesa. Desta maneira, nos dedicamos, neste segundo capítulo, a apresentar o processo histórico que levou a educação a ser considerada um fenômeno imanentemente político, bem como discutir as relações desta educação política nas concepções de alguns autores clássicos. Com isso, objetivamos demonstrar que por ser essencialmente política, ela, estruturalmente, se torna um reflexo do tipo de sociedade na qual está inserida. Vejamos, então, no próximo capítulo, algumas consequências que uma sociedade autoritária traz para a sala de aula.

CAPÍTULO 3

3 AS INSTITUIÇÕES ESCOLARES NA CONTEMPORANEIDADE

No capítulo anterior, fizemos uma análise histórica e filosófica de alguns pontos da educação ocidental para demonstrar como ela se tornou essencialmente política, isto é, o reflexo de uma sociedade que tem características próprias. Vimos em Florestan Fernandes que a nossa sociedade, por ser uma democracia capitalista burguesa, é impregnada de autoritarismo, entendimento este que nos conduz à ideia de que a escola contemporânea, por estar inserida nesta sociedade, também está imersa nas práticas políticas deste tipo de sociedade, caracterizada por coerções autoritárias. Diante desta correlação de fatos, pretendemos apresentar neste capítulo como este autoritarismo se concretizou na sala de aula, desde o seu surgimento até os dias atuais, pois conforme as palavras de Marx (2008, p. 258), “o concreto é concreto, porque é a síntese de muitas determinações, isto é, unidade do diverso”. Com isso, queremos apresentar quais determinações criaram a concretude das relações autoritárias de sala de aula. Começemos, então, pelo início.

3.1 A ERA DO TEXTO LIVRESCO

O surgimento do que entendemos como escola contemporânea é fruto de um longo processo que se iniciou há cerca de oitocentos anos, com a emergência da tecnologia do alfabeto, que possibilitou a produção dos chamados textos livrescos. A existência destes textos é o resultado de uma completa revolução cultural, que se desenrolou em meados do século XII. Este processo foi descrito por Ivan Illich, que, por meio de um exame etológico e histórico, analisou os hábitos de leitura do período Medieval e procurou mostrar como se deu a transição da leitura monástica à leitura escolástica. Tal processo inaugurou no mundo ocidental aquilo que conhecemos como cultura livresca, ou a era do texto livresco. Este processo de transição é descrito no livro, *In the vineyard of the text: A comentary to Hugh's Didascalicon*, em que Illich busca na obra de Hugo de São Vítor (1096 – 1141) “[...] os elementos que lhe permitem identificar traços do tempo passado em que o *Didascalicon*⁷ se enraizava e sinais de um novo tempo que se instaurava” (TUNES; BARTHOLO, 2009, p. 22).

⁷ Livro, cujo nome completo é *Didascalicon da arte de ler*, escrito por volta de 1127 por Hugo de São Vítor, uma obra que se constituiu como leitura obrigatória para estudantes de artes liberais, para os clérigos e pessoas letradas até o século XVII. Seu nome vem do grego e significa “coisas concernentes à escola” (TUNES; BARTHOLO, 2009).

Assim, temos nesta obra medieval o ponto de ruptura na história da página lida, de modo que podemos fazer algumas considerações sobre ela.

Hugo inicia sua obra com a seguinte afirmação: “De todas as coisas a serem buscadas, a primeira é a Sapiência⁸, na qual reside a forma do bem perfeito” (HUGO DE SÃO VÍTOR, 2001, p. 47). Illich (1993) nos traz que o “bem perfeito” no trecho era uma escolha cuidadosa de palavras, pois, ao conectar este termo com “sabedoria”, Hugo demonstra que seus escritos estavam impregnados com a tradição de Agostinho. Desta forma, temos que a Sabedoria em Hugo significava o próprio Cristo, o segundo da Santa Trindade. Assim, aprender, conforme definido por Varrón⁹, como “busca pela sabedoria” era entendido como uma forma de buscar pelo próprio Cristo. “Cristo o Remédio, Cristo o Exemplo e a Forma que a humanidade caída perdeu e deseja recuperar. A necessidade de a humanidade caída encontrar a sabedoria é central no pensamento de Hugo” (ILLICH, 1993, p. 10, tradução nossa).

Tunes e Bartholo (2009), assim como Illich (1973), nos trazem que, para Hugo, a sabedoria só podia ser atingida pelo ato da leitura, esta percebida e interpretada como “[...] uma técnica curativa de caráter ontológico” (ILLICH, 1993, p. 11, tradução nossa). Tratava-se de uma leitura internamente orientada, mais como uma atividade fundamentalmente moral que técnica. No entanto, a leitura que levava à sabedoria, nos termos de Hugo, era a leitura monástica. Para aqueles que se se dedicam a ela

três coisas são necessárias [...] natureza, prática e disciplina. Natureza [*natureza*] significa apreender facilmente o que se ouve e reter o que se apreende; prática significa cultivar sentido natural com esforço e perseverança; disciplina significa levar uma vida louvável [*laudabiliter viventes*], combinando comportamento moral com o conhecimento (ILLICH, 1993, p. 51, tradução nossa).

Hugo pertenceu à ordem religiosa dos canônicos regulares, que se se instalavam nas cidades e levavam uma vida exemplar para a edificação do povo cristão, ao contrário de outros monges que viviam no campo, em pequenas comunidades, dedicados basicamente à liturgia, ao trabalho manual para manutenção do monastério e à pequena agricultura. Na abadia de São Vítor, nos arredores de Paris, Hugo reforçava aos noviços a necessidade de não só de aprender por meio da

⁸ O termo “sapiência” vem do latim *Sapientia* e significa a “Mente de Deus”, para Hugo, de acordo com o tradutor de sua obra para o português, Antonio Marchionni. No entanto, nas versões em inglês e em espanhol de *Didascálicon*, são usados os termos *wisdom* e *sabiduría*, respectivamente, que se traduzem para o português como “sabedoria”. Assim, para fins de entendimento, trataremos “sapiência” e “sabedoria” como sinônimos.

⁹ Varrón era bibliotecário de César e Augusto na Antiga Roma. Foi definido por Cícero como o “romano mais erudito” e foi autor da primeira gramática normativa em latim (ILLICH, 1993).

leitura, pois “[...] ao dever universal de que todos os homens aprendam ou estudem, corresponde aqui o dever do canônico regular de ensinar: com seu jeito da vida (*vita*) e sua sabedoria (*doctrina*), com suas palavras (*verbo*) e seu exemplo (*exemplo*) (ILLICH, 1993, p. 78, tradução nossa).

Hugo redefiniu o propósito da vida no monastério, influenciado pela regra de Santo Agostinho, seguida em São Vítor, e produziu um novo tipo de comunidade eclesial, com o entendimento de que o estudo era uma atividade social por ser exemplar. Em contraposição, os mosteiros que seguiam a regra de São Benedito não faziam sugestões explícitas de que o monge deveria ser um exemplo para os outros, de modo que, segundo esta regra, a vida monástica não deveria ser apresentada às pessoas que “vivem no mundo”. Respeito pelo monge colega, tolerância com suas fraquezas, amor uns pelos outros e obediência ao abade caracterizavam o monge ideal para Benedito e sua regra. Foi justamente ao destacar o exemplo como uma tarefa do mestre com o objetivo de edificar a comunidade, que “Hugo reconhece que os novos canônicos regulares, e não apenas ele como pessoa, encontram-se na linha divisória entre a leitura monástica e a escolástica” (ILLICH, 1993, p. 79, tradução nossa).

A leitura escolástica, inaugurada por Hugo e seu *Didascálicon* exerceu tamanha influência na cultura da página lida, de modo que, cinquenta anos após sua publicação, a página escrita se tornou algo completamente diferente. A leitura perdeu seu caráter de relação edificadora entre cultos e incultos e se transformou em uma tarefa profissional para especialistas, que se definem como “[...] pessoas que fazem algo especial que exclui os leigos” (ILLICH, 1993, p. 81, tradução nossa). A leitura monástica criava uma atmosfera pública de auditório, à medida em que as palavras eram tomadas das linhas do texto. Neste ambiente todos os ouvintes estavam imersos, sendo todos iguais perante o som da fala, junto com o leitor. Cinquenta anos após a obra de Hugo, isso tipicamente não era mais verdade, pois a atividade técnica de decifrar a palavra escrita não criava mais um auditório, ou seja, um espaço social; o leitor passou a virar as páginas em silêncio e a leitura se tornou uma atividade individual de encontro entre o leitor e a página (ILLICH, 1993; TUNES; BARTHOLO, 2009).

Ao fim do século XII, “[...] a página, que era uma partitura para beatos murmuradores, transformou-se em um texto oticamente organizado para pensadores lógicos” (ILLICH, 1993, p. 2, tradução nossa). O texto livresco é considerado uma

materialização que pode ser tomada como metáfora raiz de uma época, dando unidade para esse grande período, denominado “era das universidades” ou “era do texto livresco”. Illich argumenta que sem esse ponto da história, a criação do texto livresco, nós nunca teríamos a invenção e difusão da prensa de Gutemberg em 1450, a qual mudou completamente a nossa forma de ver o mundo e “[...] legitimou a perpetuação das instituições escolásticas ocidentais” (TUNES; PRESTES, 2020, p. 186). No entanto, defendemos que este período da história do Ocidente também se encontra em seus últimos momentos.

3.2 A ERA DA ESCOLARIZAÇÃO

Illich (1973) nos traz que a partir do momento em que o texto livresco foi consolidado, as instituições educativas se secularizaram e se multiplicaram. No entanto, tais instituições se descolaram cada vez mais do texto livresco dando início, há aproximadamente duzentos anos, à chamada “era da escolarização” (ILLICH, 1973). Hoje, temos que as telas dos computadores e celulares, os meios de difusão de informação e as imagens técnicas¹⁰ tomando o lugar do livro, de modo que ele está deixando de ser a metáfora raiz de nossa época, o que vem criando uma profunda contradição no que se refere ao papel de nossas escolas. Estas instituições, que devem a sua existência ao livro, ao começarem a se desprender do texto livresco, criaram uma condição social que foi ganhando mais força com o passar do tempo, a chamada “mentalidade escolarizada”. Illich define a mentalidade escolarizada como aquela que confunde processo com substância, ou seja

[...] quanto mais longa a escolaridade, melhores os resultados; ou, então, a graduação leva ao sucesso. O aluno é, desse modo, ‘escolarizado’ a confundir ensino com aprendizagem, obtenção de graus com educação, diploma com competência, fluência no falar com capacidade de dizer algo novo. Sua imaginação é ‘escolarizada’ a aceitar serviço em vez de valor. Identifica erroneamente cuidar da saúde com tratamento médico, melhoria da vida comunitária com assistência social, segurança com proteção policial, segurança nacional com aparato militar, trabalho produtivo com concorrência desleal. Saúde, aprendizagem, dignidade, independência e faculdade criativa são definidas como sendo um pouquinho mais que o produto das instituições que dizem servir a estes fins; e sua promoção está em conceder maiores recursos para a administração de hospitais, escolas e outras instituições semelhantes (ILLICH, 1985, p. 16).

¹⁰ As imagens técnicas são definidas como “[...] imagens produzidas por aparelhos. Aparelhos são produtos da técnica que, por sua vez, é texto científico aplicado. Imagens técnicas são, portanto, produtos indiretos de texto – o que lhes confere posição histórica e ontológica diferente das imagens tradicionais” (FLUSSER, 2002, p. 13). Vilém Flusser discute em sua obra “Filosofia da caixa preta: Ensaio para uma futura filosofia da fotografia” o que define a imagem técnica e as consequências sociais relacionadas à não interpretação de tais imagens.

Illich (1973) tece pesadas críticas à mentalidade escolarizada e às instituições escolares contemporâneas, críticas estas que o autor procurou deixar claro não se dirigirem a todos os modos de educação formal. O que ele chamou de “escolarização”, à qual a crítica se dirigiu, designa a forma de cuidado infantil entendido como um ritual de passagem promovido pelas escolas, a qual todos nós como sociedade tomamos como garantia de formação. Illich argumenta que as nossas atuais instituições educacionais e todas suas crenças somente apareceram com o crescimento da industrialização. Práticas como a presença universal obrigatória nas salas de aula, por várias horas ao dia, imposta a todos os cidadãos por um período de dez a dezoito anos e dividindo a vida em dois segmentos não surgiram com a origem das instituições escolares.

O autor argumenta que a América Latina construiu seu ideal de escolarização contemporâneo com base no modelo estadunidense, como condição necessária para a formação da burguesia, considerando que, sem o princípio da formação escolar como direito para todos, a burguesia liberal nunca poderia ter se desenvolvido. Isso se deu, pois, a escola se tornou um ídolo opressivo que protege aqueles que já são escolarizados, uma vez que a ritualização da educação, culmina com a certificação dos membros da sociedade que já estavam destinados a “vencer”, selecionando-os para que possam seguir com suas vidas, portando um documento que designa uma aptidão. Para todos os outros, a escola oferece degradação, por meio de sistemas classificatórios, como forma de forçar a massa de degradados à submissão (ILLICH, 1973).

Illich (1973) afirma que o número de pessoas satisfeitas com sua passagem pela escola é muito menor do que o número de pessoas frustradas que a abandonaram, pessoas estas que são convenientemente classificadas pelos seus fracassos, para que possam ser utilizadas como mão-de-obra marginalizada. A pirâmide educacional tão íngreme, resultante deste processo corresponde aos níveis das posições sociais, concluindo-se, então, que, as pessoas são escolarizadas para ocuparem posições pré-determinadas na sociedade. O resultado disso é uma forma politicamente aceita de discriminação que beneficia aqueles poucos destinados a obterem sucesso, processo este que dá uma aparência de equidade ao privilégio de nascença. Para todos os outros que se sentem insatisfeitos com a posição social ocupada, devido à defasagem na escolarização inicial, ainda existe um mecanismo de falsa inserção, que são as escolas noturnas (Educação de Jovens e Adultos e

escolas técnicas), um dispositivo paliativo para propiciar a escolarização que falta para os adultos desprivilegiados. Aqueles que não se aproveitam de tais remédios reconhecidos são responsabilizados pelo próprio fracasso, o que cria uma lógica circular, em que a escola oferece mitigação para as frustrações que ela mesmo provoca.

O processo de escolarização, típico da mentalidade escolarizada, nos traz muitas certezas, como por exemplo a ideia de que a frequência à escola é a condição necessária para que um indivíduo se torne útil à sociedade e que essa utilidade é diretamente proporcional ao tempo de escolarização. Podemos verificar que essa asserção não encontra lastro na realidade, ao observarmos a grande quantidade de pessoas que prestam serviços como limpeza, construção civil, manutenção, entregas, por exemplo, e que são imprescindíveis para a manutenção da sociedade como a conhecemos, mesmo ocupando cargos que *a priori* sejam destinados a pessoas de baixa escolarização. Portanto, a caracterização da educação escolar como responsável pela formação cidadã em termos utilitários trata-se de puro idealismo. Tal idealismo ainda serve de sustentação para outras “certezas” como a de que é pela educação escolar que resolveremos os nossos problemas mais importantes da nação, ou seja, a de que a escola é uma panaceia universal (ILLICH, 1975; TUNES; PRESTES, 2020).

O processo escolar, como o conhecemos, é uma realidade da maioria das crianças e adolescentes brasileiros, considerando o artigo 4º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), que determina a escolarização obrigatória das crianças de 4 a 17 anos. Além disso, lemos no artigo 2º da mesma lei que “A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1996), ou seja, o mesmo idealismo apontado por Tunes e Prestes (2020), que não resiste ao exame histórico. Cabe então nos perguntarmos a que (ou a quem) a educação escolar tem servido? A resposta a essa pergunta é examinada no presente trabalho, que tem como objeto de pesquisa a relação entre a autoridade docente, o autoritarismo e a nota escolar. A conexão feita entre nossa reflexão sobre o papel da escola e nosso objeto de pesquisa será melhor compreendida na próxima seção, mas, antes, vamos fornecer um pensamento de Illich como uma prévia do nosso raciocínio.

A escola se tornou a Igreja estabelecida dos tempos seculares. A escola moderna tem suas origens no impulso em direção à escolarização universal, que começou há dois séculos como uma tentativa de incorporar todos na civilização industrial. Em uma metrópole industrial a escola era a instituição de integração. Nas colônias, a escola inculcou nas classes dominantes os valores do poder imperial e confirmou nas massas o senso de inferioridade em relação à elite escolarizada. Nem a nação, nem a indústria da era pré-cibernética pode ser imaginada sem o batismo universal conferido pela escola (ILLICH, 1973, p. 108).

3.3 A ORIGEM DA SALA DE AULA

Uma sociedade em que prevaleça a mentalidade escolarizada, conforme apresentamos anteriormente, nos leva a crer que a escola não serve ao ideal expresso na lei que rege a educação. Concordamos com Tunes e Prestes (2020) quando afirmam, “[...] que a ideia de escolarização universal tem sentido bem estabelecido: a instilação de valores para a domesticação de corpos e mentes” (IBIDEM, p. 187). Para sustentarmos este argumento vamos nos valer de uma análise, em que apresentaremos a historicidade política das práticas de sala de aula.

No primeiro capítulo de nossa investigação, esclarecemos que estávamos usando categorias políticas, isto é, referentes à esfera pública, para analisar as relações entre professores e estudantes, especialmente aquelas que concernem ao poder, à violência, à autoridade e ao autoritarismo. No entanto, se descolarmos essa análise do processo histórico, podemos chegar à falsa conclusão de que o autoritarismo na sala de aula, refletido na prática de adoção das notas escolares, é um fenômeno contemporâneo, sem nenhuma conexão com o passado. No segundo capítulo de nossa investigação, apresentamos como o processo educativo passou a ser imanentemente político, de modo a reforçar o nosso argumento de que o autoritarismo presente em sala de aula trata-se de um reflexo de uma sociedade capitalista autoritária. No próximo tópico dedicaremos nossos esforços na investigação histórica das práticas de sala de aula e de como tais práticas também advém da esfera política.

Para iniciarmos a discussão nos basearemos no livro “A invenção da sala de aula: Uma genealogia das formas de ensinar” de Inés Dussel e Marcelo Caruso, cujo argumento central versa sobre a não existência de neutralidade nas práticas escolares. Com base nisto, os autores propõem uma reflexão sobre tais práticas de modo a subsidiar uma revisão.

Esperamos que este exercício de reflexão pedagógica nos coloque de maneira diferente nesta situação e que façamos da sala de aula nosso

'habitat', não no sentido animal de adaptar-se ao que já existe, mas sim no sentido de ajudarmos a ganhar em autonomia e responsabilidade para que possamos nos comprometer com esta velha conhecida que é a sala de aula, e que talvez seja o coração educativo da cultura moderna [...]. Nosso argumento central é que a sala de aula onde as lições são ministradas é uma construção histórica, produto de um desenvolvimento que incluiu outras alternativas e possibilidades (DUSSEL; CARUSO, 2002, pp. 27-36, grifos do autor).

3.3.1 A origem da sala de aula: A governabilidade dos sujeitos

Os autores iniciam o primeiro capítulo do livro argumentando que a sala de aula como a conhecemos hoje não tem nada de natural, isto é, não foi concebida em suas origens como a temos em sua contemporaneidade. Suas origens datam das universidades medievais, a partir do século XIII, que foram as primeiras instituições a funcionarem em locais específicos em que o professor, ou catedrático, ensinava a seus estudantes uma disciplina a ser professada (instituição que só foi possível existir graças ao texto livresco, conforme vimos anteriormente neste capítulo). O ensino elementar para crianças não ocorria em salas de aula, naquele período, mas na casa do próprio professor, ou em salas disponibilizadas pela igreja, sem que houvesse separação dos estudantes por idade. As crianças recebiam ensinamentos rudimentares sobre algumas letras e cálculos, bem como catecismo, sob a tutela de um professor que sabia apenas ler e escrever. “Entretanto a difusão do termo ‘sala de aula’ em relação à escolaridade elementar surgiu somente com a vitória dos métodos pedagógicos que propunham uma organização do ensino por grupos escolares diferenciados entre si, às vezes por idade e outra por seus resultados de aprendizagem” (IBIDEM, p. 33).

Para fazerem a abordagem genealógica da sala de aula Dussel e Caruso (2002) discutem o que é este espaço, apresentando alguns elementos materiais que a compõem, como as pessoas (docentes e estudantes), mobiliário, instrumentos didáticos e arquitetura (bancos, lousas e cadernos). Além dos aspectos materiais, os autores indicam que a sala de aula também implica uma estrutura de comunicação entre os sujeitos, envolvendo principalmente a hierarquia, em que regras e decisões já estão definidas antes que professores e estudantes adentrem o espaço escolar. Tais regras se referem principalmente à assimetria nas relações de poder¹¹ entre

¹¹ Dussel e Caruso (2002) usam a definição de poder microfísico proposta por Foucault em que o autor o diferencia do poder macrofísico (semelhante ao que apresentamos em Arendt no primeiro capítulo). Em suas palavras: “Poderíamos assim opor dois grandes sistemas de análise do poder: um seria o antigo sistema dos filósofos do século XVIII, que se articulava em torno do poder como direito originário

estes atores, assimetria esta que discutimos no primeiro capítulo. Partindo da ideia de relações de poder desiguais entre professores e estudantes, os autores defendem um argumento semelhante ao nosso de que os problemas de sala de aula podem ser analisados com categorias da esfera política, isto é, entre o Estado e seus cidadãos. Para os autores “[...] os problemas da educação são mais bem (*sic*) compreendidos quando os enfocamos como parte das relações de poder e de estruturas de governo e de organização da sociedade” (IBIDEM, p. 39).

Para defender este argumento, Dussel e Caruso (2002) dedicam algumas páginas para definir o que entendem como “governo” para assim chegarem à análise da sala de aula. Os autores argumentam que entendem o governo como algo específico e que se alinha com o surgimento do Estado Moderno, conforme apresentamos no segundo capítulo. Essa distinção é importante pois, na Idade Média, não existia a ideia de governo; os senhores feudais eram donos das terras, mas não se preocupavam com o bem-estar ou com a condução das atitudes dos camponeses, e nem em convencer seus súditos de que todos faziam parte de uma unidade coletiva. Era necessário apenas que os camponeses trabalhassem na terra, pagassem seus impostos (sob a ameaça de uso da força, se necessário) e cumprissem suas obrigações para com a religião. Essa sim, era a grande unificadora, pois mais importante que pertencer a esse ou a aquele país era o fato de todos serem cristãos. Assim, somente com o advento da Idade Moderna é que se pode falar sobre a existência de um governo unificando as pessoas dentro de estandartes que hoje denominamos cidades, estados ou países.

Em relação ao processo da constituição dos governos na Modernidade, Dussel e Caruso (2002) trazem uma primeira definição, breve e sintética, em que o governo se trata da condução das conduções. O primeiro requisito para o estabelecimento de um governo é que a população perceba que deve conduzir a si mesma, isto é, que deve cumprir as regras e, caso não o faça, que se justifique e em

que se cede, constitutivo da soberania, tendo o contrato como matriz do poder político. Poder que corre o risco, quando se excede, quando rompe os termos do contrato, de se tornar opressivo. Poder-contrato, para o qual a opressão seria a ultrapassagem de um limite (*macrofísico*). O outro sistema, ao contrário, tentaria analisar o poder político não mais segundo o esquema contrato-opressão, mas segundo o esquema guerra-repressão; neste sentido, a repressão não seria mais o que era a opressão com respeito ao contrato, isto é, um abuso, mas, ao contrário, o simples efeito e a simples continuação de uma relação de dominação. A repressão seria a prática, no interior desta pseudo-paz, de uma relação perpétua de força (*microfísico*) [...]. O esquema contrato-opressão, que é o jurídico, e o esquema dominação-repressão ou guerra-repressão, em que a oposição pertinente não é entre legítimo-ilegítimo como no precedente, mas entre luta e submissão” (FOUCAULT, 1998, p. 177, inserções nossa).

última instância se submeta a um castigo ou reprimenda. Uma vez que a população aceita a necessidade de se autogovernar, o segundo requisito é o agrupamento, organização e seleção destas conduções, isto é, a definição de quais condutas são consideradas desejadas ou não. Diante deste entendimento de governo, os autores se alinham com o pensamento de Michel Foucault, quando este afirma:

Eu penso que se alguém quiser analisar a genealogia do sujeito na civilização Ocidental, é necessário levar em conta não apenas as técnicas de dominação, mas também as técnicas sobre o 'eu' [...]. O ponto de contato entre a forma que os indivíduos são conduzidos por outros com a forma como os sujeitos conduzem a si mesmos é aquilo que podemos chamar, eu acho, de governo [...]. Governar as pessoas não é uma forma de forçar as pessoas a fazerem aquilo que o governante quer; se trata de um equilíbrio versátil, com complementariedades e conflitos entre técnicas que garantem a coerção e os processos pelos quais o 'eu' é construído e modificado pelo sujeito (FOUCAULT, 1993, p. 203, tradução nossa).

De posse do pensamento foucaultiano, Dussel e Caruso (2002) concluem que para criar um governo ou um estado de governabilidade (uma mentalidade em que a população aceite seu governo) é necessária a condução de si próprio e a articulação de muitas conduções com a condução global de um Estado Moderno. Observem que este entendimento de governo se alinha com a análise que trouxemos no segundo capítulo de nossa tese, que entende a Modernidade como o momento em que ainda se faz referência aos indivíduos (consciente, livre e moral), mas entendidos como partes integrantes de um corpo social, isto é, o aprimoramento das conduções não depende apenas de uma lei interior, mas também de determinações exteriores, da vida social. Com isso, queremos dizer que os governos formadores do Estado Moderno são a base para a mudança de ênfase da educação, buscando a formação política dos estudantes, conforme vimos anteriormente. De forma análoga, a sala de aula como a conhecemos e as estruturas que a precederam são situações sociais nas quais ocorrem as conduções, pois interessa que os estudantes conduzam a si mesmos (ficando sentados e conduzindo o próprio pensamento durante a aprendizagem) e que também se submetam às normas e pautas definidas pelo condutor (o professor e, acima dele, o Estado).

No entanto, antes de chegarmos nesta sala de aula da Modernidade, cabe darmos um passo para trás e apresentarmos os delineamentos iniciais para a criação deste ambiente.

3.3.2 A origem da sala de aula: A religião como parteira

Dussel e Caruso (2002) nos trazem que os primórdios daquilo que entendemos como sala de aula surgiram com o fim da Idade média, por volta de 1500 d.C., momento no qual uma série de eventos marcaram a história ocidental, como a concentração de poder na mão dos monarcas, o advento de novas formas de conhecimento denominados científicos, as grandes navegações e a divisão do cristianismo europeu medieval. Este último fenômeno foi o mais marcante na constituição do ambiente escolar primário, sendo a figura de Martinho Lutero (1483 – 1546) primordial neste processo. Clérigo católico da Baixa Saxônia (atual Alemanha), Lutero iniciou grandes transformações na Igreja Cristã ao produzir um documento com noventa e cinco teses contra práticas e crenças da Igreja católica, pedindo uma discussão a respeito. O questionamento de Lutero mais conhecido foi a crítica da hipocrisia dos papas que utilizavam o perdão da Igreja como uma arma para se obter favores políticos e financeiros.

Para Lutero, a salvação não poderia ser obtida por um ente externo e deveria ser conquistada pelo indivíduo, pois o importante não seria a absolvição, o importante seria não pecar. Surge aí um problema, pois evitar o pecado era uma tarefa praticamente impossível, se os fiéis não estivessem convictos da necessidade de resistir a ele. Lutero, então, conclama seus seguidores a converterem-se em supervisores de suas próprias consciências e de suas ações, negando a vigilância espiritual exterior, pois tratava-se de um controle impossível. Para tal atitude por parte dos fiéis, era necessário que eles tivessem uma conduta consciente sobre as práticas religiosas, e não mais uma obediência cega que levava a uma mera repetição de rituais que não faziam sentido (considerando que as missas eram rezadas em latim). Assim, para se atingir esse objetivo, tornou-se imprescindível o acesso por parte dos fiéis às palavras de Deus contidas na bíblia. Lutero então traduziu a bíblia para o alemão e deu ao protestantismo um argumento para que se criasse uma instituição, que ensine as pessoas a lerem as palavras contidas na bíblia: a escola elementar (DUSSEL; CARUSO, 2002).

Criou-se, então, a sala de aula, com o objetivo de ensinar as pessoas a lerem a bíblia em busca da salvação, sendo então a religião cristã, em particular o protestantismo, a parteira e o motor da escolarização. De suas várias vertentes surgiram comportamentos, valores e conceitos que influenciaram a escola

contemporânea, como por exemplo, os calvinistas acreditavam que a sociedade deveria ser construída à imagem e semelhança das escrituras cristãs, assim, defenderam que a escola deveria praticar a ordem e a disciplina rigorosa. As ideias dos calvinistas ainda deram origem a outros conceitos como a promoção do estudante com base em condutas e progressos satisfatórios ao longo do ano e ainda ao aproveitamento dos estudos no ingresso à universidade (uma ideia de currículo). Diante do avanço da religião protestante, os católicos reagiram com o movimento da contrarreforma católica da qual surgiram os jesuítas que, na tentativa de barrar o avanço dos protestantes, também começaram a ensinar seus dogmas em escolas, de modo a doutrinar a juventude para a fé católica. Ou seja, na batalha pela alma dos fiéis, o espaço encontrado foi a escola, dadas suas características de duração, perseverança e constância (DUSSEL; CARUSO, 2002).

Dentro da escola elementar da época, os autores defendem que, na sala de aula, os estudantes eram vistos como um rebanho, isto é, se submetiam à conduta de uma figura que tinha obrigações morais para com seu rebanho e este para com seu pastor. Tal relação é denominada por Foucault (1990) como poder pastoral e que se caracteriza por não ser exercido sobre um espaço, uma cidade, mas sobre um rebanho ou conjunto de indivíduos nômades. Como exemplo, temos o caso clássico de Moisés no Antigo testamento, uma vez que o poder dele não estava vinculado a um território ou a fortificações, mas sobre um grupo de pessoas, cuja identidade era percebida como comum.

Voltando à questão da sala de aula como o palco para este embate entre a fé católica e os diversos grupos protestantes, temos então duas propostas que procuraram disputar este espaço, considerando a necessidade de gestação de uma escola para educar as massas crescentes de pessoas.

3.3.3 A origem da sala de aula: A sala de aula global de Iohannis Amos Comenius

Dussel e Caruso (2002) nos trazem a figura de Iohannis Amos Comenius (1592 – 1670), um clérigo protestante que, preocupado com a universalização da mensagem divina e moralização das massas, escreveu obras de Pedagogia, no início século XVII, que marcaram a didática escolar moderna, sendo a mais importante a “*Didactica Magna*”. Para o autor, os fundamentos da Arte Didática deveriam ser procurados na natureza, conforme vemos em sua afirmação de que “os remédios contra os defeitos da natureza não devem procurar-se senão na natureza; mas se

este princípio é verdadeiro, como efetivamente é, a arte nada pode fazer, a não ser imitando a natureza” (COMENIUS, 2001, p. 182). O autor construiu assim, um sistema de metáforas, apoiado na natureza, para propor suas teses acerca das práticas didáticas de sala de aula. Como exemplo temos a ideia de que a aprendizagem exige solidez das bases do estudante, pois “a natureza não faz nada sem fundamento, ou seja, sem raízes” (IBIDEM, p. 264). Da mesma maneira, os professores devem começar “por tornar os alunos dóceis e atentos; [...] se a criança começar a aprender sem gosto, sem atenção e sem compreender, que resultado sólido pode esperar-se?” (IBIDEM, p. 265).

Comenius nutria uma profunda reverência para com a natureza e acreditava que por meio da imitação dela seria possível implementar as leis da criação divina, atingindo sua perfeição. “Desejamos que o método de ensinar atinja tal perfeição que, entre a forma de instruir habitualmente usada até hoje e a nossa nova forma, apareça claramente que vai (*sic*) a diferença que vemos entre a arte de multiplicar os livros, copiando-os à pena, como era uso antigamente, e a arte da imprensa [...]” (IBIDEM, p. 517). Com a reforma protestante em que se procurou produzir uma nova fé, fundada na reflexão e na interiorização, ao invés de somente repetição de rituais sem sentido para o fiel, o sucesso do ensino passou a ser fundamental. Por isso, ao formular o seu método, Comenius considerou a eficácia da transmissão, fundamental,

[...] até hoje, o método de educar tem sido tão vago que dificilmente alguém ousaria dizer: ‘eu, em tantos anos, conduzirei este jovem até este ponto, e deixá-lo-ei instruído desta ou daquela maneira, etc.’, importa ver se esta arte de plantar nos espíritos pode basear-se num fundamento tão sólido que conduza, com certeza e sem erro possível, ao progresso intelectual (COMENIUS, 2001, p. 206, grifos do autor).

Dussel e Caruso (2002) nos trazem que Comenius apresenta uma profunda preocupação com os métodos de ensino, pois somente regras muito rígidas poderiam conduzir o estudante ao progresso intelectual, e para que tais regras fossem aplicadas, era necessária a adoção de uma sala de aula, fundamentada na natureza, de caráter global e frontal. O autor enunciou, então, uma sala de aula que hoje caracterizamos como tradicional, isto é, com o professor como figura centralizada expondo didaticamente diante de estudantes que escutam e obedecem. O professor centralizado na sala de aula assume o papel de um ente uno, com papel de ordenar os estudantes diante de si, como uma metáfora naturalista do sol iluminando a vida na terra. “[...] devemos procurar imitar o sol, que é o melhor modelo que nos oferece a natureza. [...] O sol não se ocupa de cada um dos objetos [...], de uma árvore ou de

um animal, mas ilumina e aquece toda a terra [...]. Agiremos à imitação do sol, se cada escola, ou ao menos cada classe, tiver um só professor [...]" (IBIDEM, pp. 294 – 296). Embora os locais de ensino de sua época já contassem com estudantes ajudantes, os chamados monitores, Comenius entendia que a função central de garantir a atenção dos estudantes era do professor. "Poderá despertar-se e manter-se viva a atenção, não só com a ajuda dos chefes de turma e de outros encarregados de qualquer vigilância [...], mas também e sobretudo pela ação do próprio professor" (IBIDEM, p. 301).

Comenius propôs uma sala de aula na qual a figura centralizada do professor falava diretamente ao "rebanho" que se situava à sua frente. No contexto da reforma protestante, movimento do qual fazia parte, tal proposta não era surpreendente, pois, no protestantismo, a pregação constitui o eixo central da missa, de modo que o método global e frontal adota elementos da tradição da pregação. No entanto, a comunicação hierarquizada e ritualizada que se estabelece na sala proposta por Comenius não significa que a obediência dos estudantes seja obtida por mera imposição, conforme explícito nas palavras do próprio autor "Nada ensinar apenas com argumentos de autoridade, mas ensinar tudo por meio de demonstração, sensível e racional" (IBIDEM, p. 274). Neste pastorado imaginado por Comenius, as "ovelhas" praticariam as chamadas "técnicas do eu", em que a obediência é obtida por meio da compreensão, isto é, uma obediência pensada e aceita, ou seja, o programa de Lutero em seu ápice. Para ele, o problema do controle direto dos estudantes era secundário, pois, ao adequar as almas à natureza divina do processo, a obediência reflexiva surgiria naturalmente mediante a vigilância do professor. Comenius acreditava que a obediência do grupo, mais do que o controle individual, constituía a técnica escolar adequada para a condução maciça das almas dos estudantes (DUSSEL; CARUSO, 2002).

O programa pedagógico de Comenius não chegou a se tornar hegemônico na época em que foi proposto, e embora muito dele se encontre em nossas salas de aula contemporâneas, o método global e frontal não era facilmente assimilável em sua época. Assim, foram necessários dois séculos para que a proposta de Comenius para a sala de aula se generalizasse, aparecendo, assim, como uma grande inovação. No entanto, antes de avançarmos para este momento histórico mais próximo de nós, vamos discutir a outra proposta para a sala de aula que, conforme mencionamos anteriormente, foi trazida pelos jesuítas.

3.3.4 A origem da sala de aula: A sala de aula individualizada dos jesuítas

Conforme vimos, Comenius procurou transferir a centralidade da pregação religiosa para a comunicação em sala de aula, mas esta abordagem não foi a única proposta pedagógica, pois os jesuítas produziram uma pedagogia que acentuou outra parte do poder pastoral: a atenção a cada estudante. A pedagogia jesuíta foi materializada em todas as escolas pertencentes à ordem com base em um documento de regulamentação, a *Ratio Studiorum*. Tal documento foi produzido ao longo de várias décadas, por meio de consultas a diversos grupos da ordem e com base nas experiências que se acumularam na área escolar. A primeira versão definitiva foi publicada em 1599 e, a partir deste marco, todas as obras da pedagogia jesuíta foram dedicadas a comentar, exemplificar e detalhar a *Ratio Studiorum*, sendo este texto a obra fundamental de pedagogia dentro da ordem (DUSSEL; CARUSO, 2002).

A sala de aula dos jesuítas era um espaço claramente separado da vida cotidiana, pois só se falava latim e apenas eram ensinados conteúdos literários clássicos, como o grego e a religião. Dentro da estratégia de promoção do poder pastoral jesuíta, a pedagogia deu destaque à atenção individual, esta provavelmente derivada da tradição católica da prática de confissão e absolvição. Esta atenção voltada ao indivíduo, em contraposição à proposta de Comenius, encontrava um grande obstáculo, dada a grande quantidade de estudantes presentes em sala de aula (entre 200 e 300 estudantes). Para sanar este problema e manter o caráter individualista de uma sala de aula que atendia grandes grupos, os jesuítas criaram a figura do monitor, identificado entre o mais esperto dos estudantes e capaz de controlar os demais individualmente em seu processo de aprendizagem (DUSSEL; CARUSO, 2002).

[...] ele (o professor) deve nomear um monitor público para cada classe, dar a ele uma posição entre seus colegas de classe, ele deve receber certos privilégios [...]. Ele deve tomar nota de qualquer um que deixar a classe antes do sinal de dispensa ser dado, ou a qualquer um que for para outra sala de aula ou sair de sua própria classe ou assento. Ele deve relatar diariamente ao professor qualquer pessoa que estava ausente da aula ou qualquer pessoa que não fosse um aluno que entrou na aula e, finalmente, qualquer violação de disciplina na aula, estando o professor presente ou não (*RATIO STUDIORUM*, 1970, p. 55, tradução nossa).

Apesar da presença dos monitores, havia na sala de aula jesuíta espaço para aula como uma ação exercida pelo docente, mas tratava-se de uma pequena parte da jornada escolar, pois o que de fato preocupava a ordem era o desenvolvimento de atividades contínuas e a personificação do contato entre o professor ou o monitor e o

estudante. Podemos ver esta orientação na rotina diária do professor de humanidades, por exemplo.

A primeira hora da manhã: ‘Cícero e as regras da prosódia’ devem ser recitados de memória para os monitores. O professor corrigirá as redações recolhidas pelos monitores, atribuindo, enquanto isso, várias tarefas [...]. Por fim, alguns recitarão publicamente e o professor inspecionará as notas relatadas pelos monitores. Segunda hora da manhã: uma curta revisão da última passagem comentada, depois uma nova lição por meia hora ou um pouco mais, e então um teste (*RATIO STUDIORUM*, 1970, p. 80, tradução nossa).

Temos então que a sala de aula jesuíta era basicamente uma sala de aula de indivíduos, pois a unidade a qual o professor se dirige é o estudante, seja ele comum ou um monitor, buscando, assim, nesta interação, a memorização de conteúdos que devem ser reproduzidos na sua presença. Aqui, o caráter confessional da pedagogia jesuíta fica muito explícito, pois era entendido pela ordem que a salvação do estudante se dava graças à memorização de textos, disponíveis a qualquer momento que fosse solicitado pelo professor. Entendia-se que a repetição do texto diante do docente jesuíta funcionava como uma espécie de confissão, com possibilidade de expurgar os pecados do estudante interrogado, quando este aceitava a orientação, a palavra e o ritmo determinado (DUSSEL; CARUSO, 2002).

Diante do interrogatório, o estudante jesuíta aprendia que a obediência é uma virtude e que existe uma ordem determinada e um papel designado para cada um, isto é, ele responde e obedece como um indivíduo, em contraposição à proposta de Comenius em que a obediência era coletiva, isto é, todos ouvem a mesma coisa e se submetem a efeitos semelhantes. Desta maneira, o sistema de vigilância dos jesuítas era muito mais desenvolvido e organizado, pois cada estudante devia confessar-se pelo menos uma vez por mês, sempre com a mesma pessoa, para que se estabelecesse uma relação estudante-confidente (DUSSEL; CARUSO, 2002).

Dussel e Caruso (2002) nos trazem a sala de aula jesuíta como responsável pela introdução do sistema de notas escolares, conforme vemos no documento base de sua pedagogia. “Os examinadores devem [...] registrar as notas dadas a cada um enquanto os alunos estão vindo para serem examinados e, se necessário, devem comparar o registro atual com os registros anteriores do mesmo ano para descobrir o progresso que cada um fez ou que provavelmente fará” (*RATIO STUDIORUM*, 1970, p. 52, tradução nossa). Por se tratar de um ambiente altamente individualizado e vigiado, era comum a instalação de competição entre os estudantes e as notas serviam de incentivo para este processo competitivo. De acordo com o mérito do

estudante, ele seria agrupado em insatisfatório, ruim, fraco, médio e satisfatório, categorias estas que serviam para determinar a posição de cada grupo em sala de aula. Sobre isso, Foucault escreveu:

Nos colégios dos jesuítas, encontrava-se ainda uma organização ao mesmo tempo binária e maciça: as classes, que podiam ter até duzentos ou trezentos alunos, eram divididas em grupos de dez; cada um desses grupos, com seu decurião, era colocado em um campo, o romano ou o cartaginês; a cada decúria correspondia uma decúria adversa. A forma geral era a da guerra e da rivalidade; o trabalho, o aprendizado, a classificação eram feitos sob a forma de justa, pela defrontação dos dois exércitos; a participação de cada aluno entrava nesse duelo geral; ele assegurava, por seu lado, a vitória ou as derrotas de um campo; e os alunos determinavam um lugar que correspondia à função de cada um e a seu valor de combatente no grupo unitário de sua decúria (FOUCAULT, 2014, p. 143).

A escola jesuíta carregou uma série de características que serviram de base para a sala de aula contemporânea, mas não foi a responsável pela massificação da escolarização, uma característica inerente à mentalidade escolarizada, conforme criticou Illich. O ingresso nos colégios jesuítas tinha como requisito conhecimentos rudimentares de latim, exigindo que os estudantes recorressem a professores particulares, o que não era acessível para grande parte da população da época. Assim, o ensino elementar de massa nasceu na etapa seguinte da história da sala de aula, a qual abordaremos no próximo tópico.

3.3.5 A origem da sala de aula: O método global e a massificação da educação

No final do século XVII, surgiu no mundo católico uma outra iniciativa, orientada para a educação elementar, que foi muito bem-sucedida. Tratou-se da fundação de escolas para os pobres, do sacerdote francês Jean Baptista de La Salle (1651 – 1719), que se encarregou de abrir escolas com o auxílio de doações dos ricos ou ajuda dos municípios. Tal sistema obteve bastante sucesso, pois fornecia ajuda financeira, uma prática que rompia a resistência das famílias em enviar seus filhos para a escola, considerando que estes colaboravam com o trabalho familiar.

A inovação que La Salle produziu com relação às escolas anteriores foi a maximização da relação entre professores e seus estudantes, isto é, ele adotou o método global de Comenius em suas escolas, mas manteve a visão moralizadora e de conversão das escolas jesuítas. Foi desenvolvido aquilo que se chamou como pedagogia do detalhe, em que cada pequena ação e cada assunto é submetido a uma intensa regulamentação e à atenção do professor. “A minúcia dos regulamentos, o olhar esmiuçante das inspeções, o controle das mínimas parcelas da vida e do corpo

darão em breve, no quadro da escola, [...] uma racionalidade econômica ou técnica a esse cálculo místico do ínfimo e do infinito. [...] colocada, sob o signo de Jean-Baptiste de La Salle [...]” (FOUCAULT, 2014, p. 138). Sob a pedagogia lasalleana, a comunicação ficou muito mais ritualizada e menos verbal: as orações começavam quando o professor batia palmas, a recitação do catecismo começava quando o professor fazia o sinal da cruz e as aulas passaram a ser organizadas como uma orquestra em que o professor indicava a participação de cada estudante com o uso de um instrumento sonoro. Neste ambiente harmonioso, o silêncio passou a ser um fator imprescindível em sala de aula, pois permitia que o professor detectasse condutas transgressoras dos estudantes e garantia ao professor o controle exclusivo da fala e dos assuntos tratados (DUSSEL; CARUSO, 2002).

La Salle também adotou as disciplinas individualizadoras dos jesuítas com a intenção de exercer uma vigilância constante do corpo infantil e também do corpo docente. Ele percebeu que o pastorado necessitava tanto de um momento coletivo, como de um momento individual, ao contrário de Comenius, que negligenciava o aspecto do controle individualizador por parte do professor. Tal proposta trazia vantagens por produzir um pastorado equilibrado entre o método global e a individualização, o que atendia às demandas de uma sociedade com pouca mobilidade social, com estratos definidos e não cambiáveis, em que a obediência como grupo, o reforço da moralização e a disciplina maciça era o que importava. La Salle produziu uma síntese na qual as obediências grupais e individuais se combinavam, não apenas mesclando os métodos de Comenius com os dos jesuítas, mas priorizando o método global, ou seja, o grupo. Ao propor uma forma de condução que admitia que a obediência grupal era decisiva, pois uma desobediência individual podia ser remediada, La Salle atendeu às necessidades de uma sociedade que estava caminhando para uma massificação (DUSSEL; CARUSO, 2002).

A massificação social é um fenômeno que se refere à imensa quantidade de pessoas migrando para as crescentes cidades, processo este que foi impulsionado pela Revolução Industrial, que se iniciou na Inglaterra entre 1760 e 1780. Seu ponto central foi o surgimento de uma nova força produtiva, as fábricas, que substituiu as formas artesanais manufaturadas em praticamente todas as áreas e criou uma nova paisagem cada vez mais urbanizada repleta de construções gigantescas e chaminés fumegantes. Com este novo panorama tomando conta dos territórios, surgem novas identidades, os capitalistas e os operários, demonstrando que as transformações não

correram igualmente para todos. Alguns fizeram fortuna rapidamente, enquanto a maioria sofreu mudanças dramáticas na sua vida cotidiana, empobrecendo e se vendo obrigada a se submeter a regimes de trabalho precarizado em troca de um salário. Massas de camponeses se converteram em proletários das cidades e pouco a pouco os pequenos vilarejos converteram-se em grandes centros industriais (DUSSEL; CARUSO, 2002).

Esse processo de massificação das cidades teve suas origens em um momento que Marx denominou de “acumulação original”, pois constituiu o ponto de partida para todo o processo de acúmulo posterior de capital, na forma dos meios de produção (em princípio a propriedade fundiária e depois as fábricas). No caso inglês, Marx localizou a acumulação original no processo de cercamentos, ocorrido no século XVI, quando uma nascente burguesia agrária expulsou os camponeses das terras de onde tiravam sua subsistência instalando cercas e posteriormente contratando como assalariados parte destes despossuídos. Com esta exclusão, os proprietários passaram a possuir, além de terras, uma massa de trabalhadores formada pelos camponeses que perderam sua fonte de sustento. Do ponto de vista jurídico, os camponeses deixaram de ser servos de um senhor feudal e se tornaram trabalhadores “livres”, que podiam firmar contratos voluntários e não possuíam vínculos pessoais e compulsórios com o senhor. Marx ironiza a ambiguidade da liberdade do trabalhador assalariado, obtido com o seu desligamento da terra e expropriação de seus meios de subsistência, pois agora o trabalhador aparece como feliz proprietário de uma única mercadoria, sua força de trabalho. No entanto, com esta liberdade, o trabalhador se vê obrigado a seguir os meios de produção por toda a parte, onde for possível que ele consiga um emprego, de acordo com as variações do lucro. Na sociedade pós Revolução Industrial estes meios de produção mais lucrativos passaram a ser as fábricas, o que forçou a ida de uma massa de trabalhadores para as cidades, conforme apresentado no parágrafo anterior (GRESPLAN, 2021).

Nesse contexto de profundas transformações sociais, começaram a surgir novas demandas, de modo que os Estados centrais começaram a demonstrar maior interesse na questão da educação primária. Ressalta-se que todo o processo de escolarização descrito até aqui, neste tópico, era baseado em obras de caridade de cunho religioso, isto é, de forma pouco coordenada. Assim, a escolarização obrigatória apareceu como uma nova ferramenta para a produção em massa da obediência, em um contexto de populações que migravam para cidades que cresciam

descontroladamente. A adoção da escolaridade obrigatória implicou que o espaço fechado da sala de aula e suas metodologias se convertessem em uma experiência pela qual todas as crianças passariam (DUSSEL; CARUSO, 2002).

A necessidade de uma escolarização em massa exigiu uma aproximação científica dos métodos de sala de aula, isto é, mais centrada em métodos replicáveis para grandes quantidades de estudantes, considerando a busca, conforme vimos, da disciplina em massa. Isso se tornou um fato nas salas de aula, a partir de meados do século XVIII, conforme descreveu Michel Foucault, assunto que abordaremos a seguir.

3.4 A INSTITUIÇÃO ESCOLAR E A DISCIPLINA

Para entendermos o processo de massificação da disciplina nas escolas, vamos nos utilizar do clássico livro de Michel Foucault (1926 – 1984), “Vigiar e punir: O nascimento da prisão”, no qual o autor discorre sobre os processos punitivos ao longo dos anos.

Antes de começarmos, é importante sistematizarmos o nosso raciocínio para que a leitura não fique confusa. Quando apresentamos as origens da sala de aula, com as propostas de Lutero, de Comenius, dos Jesuítas e de La Salle, estávamos falando de um período de transição que vai do fim do século XVI até meados do século XVIII, um período já considerado como pertencente à História Moderna, pelos historiadores, uma vez que o marco estabelecido para o fim da Idade Média é a queda de Constantinopla em 1453. No entanto, apesar de estarmos falando de História Moderna, ainda temos propostas de sala de aula com a educação nos moldes medievais em mente, isto é, voltada para a formação ética dos indivíduos, conforme vimos no capítulo anterior. Isto pode ser verificado no texto de Comenius em que ele tem Agostinho de Hipona como referência:

Dizem também: Se os escritores pagãos não ensinam retamente a Teologia, ensinam, porém, a filosofia, a qual não pode haurir-se da Sagrada Escritura, que nos foi dada para nossa salvação. Respondo: A fonte da sabedoria é a palavra de Deus que está nos céus (Eclesiástico, 1, 5). A verdadeira filosofia não consiste senão no verdadeiro conhecimento de Deus e das suas obras, e estas coisas não podem aprender-se em parte alguma com mais verdade que da boca de Deus. Por isso, Santo Agostinho, tecendo louvores à Sagrada Escritura, afirma: ‘Aqui está a filosofia: porque todas as causas de todas as naturezas estão em Deus, seu criador. Aqui está a Ética: porque a vida equilibrada e honesta não pode formar-se de outro modo senão amando, juntamente com a vida, as coisas que se devem amar, e amando-as como se deve, isto é, Deus e o próximo [...]’ (COMENIUS, 2001, p. 433, grifo nosso).

Já os jesuítas têm Tomás de Aquino como grande referência de sua teologia, como vemos no trecho do *ratio studiorum*, em que explicam as regras para os provinciais, segundo grupo em poder na ordem, atrás apenas do Superior Geral. “Os provinciais devem ser especialmente cuidadosos para que ninguém seja nomeado para ensinar teologia, que não seja bem-disposto ao ensino de São Tomás de Aquino. Aqueles que não aprovam sua doutrina ou têm pouco interesse nela não devem ser autorizados a ensinar teologia” (*RATIO STUDIORUM*, 1970, p. 3, tradução nossa). Com isso, queremos dizer que o processo de transição da educação voltada para a ética em direção a educação voltada para a política, como apresentamos no capítulo anterior, foi algo lento e que só foi atingir seu ápice a partir da segunda metade do século XVIII. Desta forma, vamos dedicar o presente tópico a apresentar as práticas de sala de aula que se alinham com os processos que levaram a educação a ser considerada como imanentemente política.

Voltemos, então, para Foucault e seu livro. O autor orienta o seu olhar sobre as motivações e técnicas subjacentes a cada procedimento punitivo, desde os suplícios, em meados do século XVI, até a consolidação dos presídios, como instituições legítimas do sistema penal, a partir de meados do século XVIII. O livro é dividido em quatro partes, intituladas, respectivamente, Suplício, Punição, Disciplina e Prisão, sendo a parte que interessa para nossa argumentação, a terceira, “Disciplina”. Assim, vejamos do que se trata esta parte.

3.4.1 A instituição escolar e a disciplina: A disciplina dos corpos dóceis

Foucault (2014), no primeiro capítulo da terceira parte de seu referido livro, “Vigiar e Punir: O nascimento da prisão” define “disciplinas” como métodos que permitem o controle minucioso do corpo, que realizam a sujeição constante de suas forças e que lhe impõem uma relação de docilidade-utilidade. Para o autor, o resultado da extensão progressiva dos dispositivos de disciplina, ao longo dos séculos XVII e XVIII, e sua multiplicação por todo o corpo social é chamado de sociedade disciplinar. É bem verdade que processos disciplinares existiam muito antes do período em questão, nos conventos, exércitos e oficinas, mas nunca como processos gerais de dominação. O que define o momento histórico da sociedade disciplinar é o nascimento de uma arte do corpo humano visando à formação de “[...] uma relação que no mesmo mecanismo o torna tanto mais obediente quanto é mais útil, e inversamente” (IBIDEM, p. 135). O corpo passou a ser submetido a uma política de coerções, uma

manipulação calculada de seus gestos e comportamentos, que o esquadrinha, o desarticula e o recompõe. A nova mecânica do poder que se exerce sobre os indivíduos “[...] define como se pode ter domínio sobre o corpo dos outros, não simplesmente para que façam o que se quer, mas para que operem como se quer, com as técnicas, segundo a rapidez e a eficácia que se determina. A disciplina fabrica assim corpos submissos e exercitados, corpos ‘dóceis’” (IBIDEM, p. 135).

O autor, então, nos apresenta uma série de técnicas essenciais, que se aplicam a diferentes exemplos, para a obtenção do chamado corpo dócil, aquele “que pode ser submetido, que pode ser utilizado, que pode ser transformado e aperfeiçoado” (IBIDEM, p. 134). Tais técnicas são sempre muito minuciosas e íntimas, definem um certo modo de investimento político no controle dos indivíduos, e que não pararam de ganhar campos cada vez mais vastos, desde o fim do século XVII, como se tendessem a cobrir todo o corpo social.

Foucault (2014) dedicou várias páginas de seu livro realizando essa observação política e minuciosa do detalhe, de como as disciplinas controlam e utilizam os indivíduos através dos tempos, argumentando que o ser humano do humanismo moderno é o resultado destes esmiuçamentos.

Em resumo, pode-se dizer que a disciplina produz, a partir dos corpos que controla, quatro tipos de individualidade, ou antes uma individualidade dotada de quatro características: é celular (pelo jogo da repartição espacial), é orgânica (pela codificação das atividades), é genética (pela acumulação do tempo), é combinatória (pela composição das forças). E, para tanto, utiliza quatro grandes técnicas: constrói quadros; prescreve manobras; impõe exercícios; enfim, para realizar a combinação das forças, organiza ‘táticas’ (FOUCAULT, 2014, p. 164).

Após apresentar as técnicas utilizadas para a disciplinarização dos corpos dóceis, o autor encerra este primeiro capítulo da terceira parte de seu livro fazendo uma reflexão de que todo este alinhamento de dispositivos militares com as escolas ocorre, pois, “a ‘política’ foi concebida como a continuação senão exata e diretamente da guerra, pelo menos do modelo militar como meio fundamental para prevenir o distúrbio civil” (IBIDEM, p. 165). Ou seja, o autor nos traz que a política em tempos de paz e de ordem precisa pôr em funcionamento um dispositivo militar perfeito, de massas disciplinadas, dóceis e úteis. Nesse sentido, a “estratégia” é entendida como um meio de compreensão da guerra entre os Estados, já a “tática” é a maneira de manter o controle, sendo o exército como um princípio de evitar a guerra na sociedade civil. Assim, afirma o autor:

O sonho de uma sociedade perfeita é facilmente atribuído pelos historiadores aos filósofos e juristas do século XVIII; mas há também um sonho militar da sociedade; sua referência fundamental era não ao estado de natureza, mas às engrenagens cuidadosamente subordinadas de uma máquina, não ao contrato primitivo, mas às coerções permanentes, não aos direitos fundamentais, mas aos treinamentos indefinidamente progressivos, não à vontade geral mas à docilidade automática (FOUCAULT, 2014, p. 165).

Foucault, então, conclui esta parte afirmando que, enquanto os juristas estavam idealizando um pacto para a construção de um corpo social coeso, os militares e os técnicos da disciplina estavam elaborando formas de promover o adestramento individual e coletivo dos corpos. Vejamos, então, como se dá este adestramento.

3.4.2 A instituição escolar e a disciplina: O adestramento dos corpos

No segundo capítulo da parte de seu livro em que Foucault (2014) discute as disciplinas, o autor apresenta a ideia de que a correta disciplina é a arte do bom adestramento, em outras palavras, o poder disciplinar é aquele que tem como função adestrar. Ele adestra as multidões confusas e tem o seu sucesso com o uso de três instrumentos simples: o olhar hierárquico, a sanção normalizadora e o exame.

O olhar hierárquico é o entendimento de que o adestramento supõe a existência de um dispositivo que leve à obediência pelo jogo do olhar, em que as técnicas de vigilância induzam os corpos aos efeitos do poder disciplinador de modo que os meios de coerção se tornem claramente visíveis para quem se aplicam. As relações pedagógicas se encontram intimamente relacionadas à vigilância, pois com o desenvolvimento das escolas modernas, deu-se o aumento do número de estudantes, levando à dificuldade de se verificar a atividade de todas as turmas e ao agravamento da desordem e da confusão, tornando-se necessária a organização dos controles. Diante destas dificuldades, temos a figura dos monitores, que surgiram nas escolas dos jesuítas, mas foram sendo usados de forma mais sistemática, com o tempo, como escolhidos entre os melhores das turmas, que servem como oficiais observadores, cujas tarefas são de dois tipos, as tarefas materiais (distribuição de tinta e papel, leitura de textos, etc.) e as tarefas de fiscalização (anotar o nome de quem conversa, de quem não trouxe o material, etc.). “Temos aí o esboço de uma instituição [...] em que estão integrados no interior de um dispositivo único três procedimentos: o ensino propriamente dito, a aquisição dos conhecimentos pelo

próprio exercício da atividade pedagógica, enfim uma observação recíproca e hierarquizada” (IBIDEM, p. 173).

A vigilância hierarquizada não surgiu como uma técnica do século XVIII, mas sua aplicação se torna mais intensa dadas as novas mecânicas do poder originadas neste período, isto é, com o olhar constante sobre os corpos, temos a organização de um poder múltiplo, automático e anônimo. Por mais que a vigilância seja feita por indivíduos, “[...] seu funcionamento é de uma rede de relações de alto a baixo, mas também de baixo para cima e lateralmente; essa rede ‘sustenta’ o conjunto, e o perpassa de efeitos de poder que se apoiam uns sobre os outros: fiscais perpetuamente fiscalizados” (IBIDEM, p. 174).

O segundo instrumento de adestramento, descrito por Foucault (2014), é a sanção normalizadora, que se refere aos pequenos mecanismos penais, inerentes a todos os sistemas disciplinares. Trata-se de infra penalidades que ocupam os espaços vazios deixados pelas leis, ao quantificar e reprimir um conjunto de comportamentos que escapem dos sistemas de castigos oficiais, dada sua relativa irrelevância. Temos como exemplo nas escolas todo um sistema de micro penalidades que sancionam os atrasos, as desatenções, as desobediências, as insolências, os gestos não conformes e as indecências com punições sutis, como privações ligeiras, castigos físicos e humilhações, “levando ao extremo, que tudo possa servir para punir a mínima coisa; que cada indivíduo se encontre preso numa universalidade punível-punidora” (IBIDEM, p. 175).

A disciplina traz consigo uma forma única de punir, sendo um modelo reduzido da punição dos tribunais, focando a inobservância, isto é, tudo o que está inadequado à regra, os chamados desvios. Assim, os castigos disciplinares visam reduzir os desvios, sendo essencialmente corretivos; para isso, os sistemas disciplinares privilegiam punições que levam ao exercício de uma tarefa, em outras palavras, o aprendizado intensificado ou a repetição. Trata-se da repetição da norma correta com esforço redobrado, de modo que o efeito corretivo obtido pela aplicação do castigo passe por expiação e por arrependimento. “Castigar é exercitar” (IBIDEM, p. 177).

A punição disciplinar se encontra dentro de um sistema duplo de gratificação-sanção, que se torna operante no processo de treinamento e correção, permitindo operações características. Pode-se qualificar bons/maus comportamentos e desempenhos se utilizando de valores opostos de bem e mal, pois ao invés de simples sanção do proibido, como é feito nos tribunais penais, temos a distribuição das ações

e comportamentos dentro de uma dicotomia entre um polo positivo e um polo negativo. Com isso, temos toda uma nova economia comportamental com a qual podemos obter um balanço positivo ou negativo de cada um, hierarquizando os indivíduos como “bons” ou “maus”. “Através dessa microeconomia de uma penalidade perpétua, opera-se uma diferenciação que não é a dos atos, mas dos próprios indivíduos, de sua natureza, de suas virtualidades, de seu nível ou valor” (IBIDEM, p. 178).

Essa divisão hierárquica tem o papel de marcar os desvios, quantificar as qualidades, as competências e as aptidões, isto é, castigar e recompensar, o que nos leva a concluir que a disciplina sancionadora recompensa pelo jogo das promoções e pune rebaixando e degradando. Pode-se, desta maneira, distribuir os estudantes segundo suas aptidões e seu comportamento, garantindo a utilidade destes quando saírem da escola. Essa pressão exercida pelos sistemas disciplinares busca submeter todos ao mesmo modelo, para que sejam obrigados à subordinação, à docilidade, à atenção nos estudos e exercícios, o cumprimento do dever, para que, ao final, todos se pareçam. Nas palavras de Foucault:

Em suma, a arte de punir, no regime do poder disciplinar, não visa nem a expiação, nem mesmo exatamente a repressão. Põe em funcionamento cinco operações bem distintas: relacionar os atos, os desempenhos, os comportamentos singulares a um conjunto, que é ao mesmo tempo campo de comparação, espaço de diferenciação e princípio de uma regra a seguir. Diferenciar os indivíduos em relação uns aos outros e em função dessa regra de conjunto — que se deve fazer funcionar como base mínima, como média a respeitar ou como o ótimo de que se deve chegar perto. Medir em termos quantitativos e hierarquizar em termos de valor as capacidades, o nível, a ‘natureza’ dos indivíduos. Fazer funcionar, através dessa medida ‘valorizadora’, a coação de uma conformidade a realizar. Enfim traçar o limite que definirá a diferença em relação a todas as diferenças, a fronteira externa do anormal [...]. A penalidade perpétua que atravessa todos os pontos e controla todos os instantes das instituições disciplinares compara, diferencia, hierarquiza, homogeniza, exclui. Em uma palavra, ela *normaliza* (FOUCAULT, 2014, p. 179, grifos do autor).

Por fim, temos o terceiro instrumento de adestramento descrito por Foucault (2014), denominado “exame”, que se trata de uma combinação das técnicas de hierarquia com as sanções normalizadoras, buscando qualificar, classificar, punir e estabelecer uma visibilidade que diferencia os indivíduos para sancioná-los. Nos dispositivos disciplinares, o exame é altamente ritualizado, sendo ele a consumação da cerimônia do poder que demonstra força para o estabelecimento da verdade, trazendo à tona a manifestação dos sujeitos como objetos e a objetificação daqueles que se sujeitam.

Com a aplicação do exame durante a disciplinarização, temos a criação de uma economia da visibilidade no exercício do poder, pois ele se exerce tornando-se invisível, ao passo que impõe aos corpos o princípio da visibilidade obrigatória. Na disciplina, são os indivíduos que precisam ser vistos, uma vez que, ao serem iluminados, não podem escapar da domesticação exercida sobre eles, isto é, o fato de serem vistos sem cessar mantém os sujeitos disciplinados. Assim, o exame é a técnica pela qual o poder disciplinar capta os indivíduos num mecanismo de objetivação, ao invés de emitir sinais de sua existência. “O exame vale como cerimônia dessa objetivação” (IBIDEM, p. 183).

O exame é responsável pela documentação da individualidade, ou em outras palavras, ele coloca os corpos em um campo de vigilância, igualmente situados em uma rede de anotações escritas, formando arquivos com detalhes e minúcias dos sujeitos. Os procedimentos de exames são imediatamente acompanhados por um sistema de registros que abrem duas possibilidades correlatas: a constituição do indivíduo como um objeto a ser descrito e analisado a fim de detectar seus traços singulares, suas evoluções e suas aptidões e a constituição de um sistema comparativo, com medidas de tendências globais, descrição de grupos e estimativas de desvios distribuídos em uma população (FOUCAULT, 2014).

Com todas as suas técnicas de documentação, o exame transforma cada indivíduo em um caso, que serve tanto como objeto de conhecimento como um caminho para a disciplinarização. A ideia dos registros é tornar os corpos como algo que pode ser descrito, mensurado e comparado a outros em suas próprias individualidades, o que permite que eles sejam treinados ou retreinados, classificados, normalizados ou excluídos. Foucault (2014) argumenta que o processo de documentação sofreu profundas mudanças com as novas formas de disciplinarização criadas a partir de meados do século XVIII pois, anteriormente a esse período, ser observado e seguido dia a dia por uma escrita ininterrupta era a um privilégio. A crônica de um indivíduo importante, o relato de sua vida, sua historiografia redigida fazia parte dos antigos rituais do poder. Com o advento dos procedimentos disciplinares, essa relação foi revirada, tornando a descrição minuciosa um meio de controle e um método de dominação.

Finalmente, o exame está no centro dos processos que constituem o indivíduo como efeito e objeto de poder, como efeito e objeto de saber. É ele que, combinando vigilância hierárquica e sanção normalizadora, realiza as grandes funções disciplinares de repartição e classificação, de extração máxima das forças e do tempo, de acumulação genética contínua, de

composição ótima das aptidões. Portanto, de fabricação da individualidade celular, orgânica, genética e combinatória. Com ele se ritualizam aquelas disciplinas que se pode caracterizar com uma palavra dizendo que são uma modalidade de poder para o qual a diferença individual é pertinente (FOUCAULT, 2014, p. 188).

No terceiro capítulo da terceira parte de seu livro, Foucault (2014) nos apresenta o panoptismo, ou o princípio de que o poder deveria ser visível e inverificável, isto é, visível no sentido de que o indivíduo sempre poderá ver o dispositivo de vigilância que o observa. Inverificável, pois ele nunca sabe se está sendo observado, mas tem certeza de que sempre pode sê-lo. Tal efeito se dá, graças a uma estrutura arquitetônica denominada panóptico, em que temos

[...] na periferia uma construção em anel; no centro, uma torre; esta é vazada de largas janelas que se abrem sobre a face interna do anel; a construção periférica é dividida em celas, cada uma atravessando toda a espessura da construção; elas têm duas janelas, uma para o interior, correspondendo às janelas da torre; outra, que dá para o exterior, permite que a luz atravesse a cela de lado a lado. Basta então colocar um vigia na torre central, e em cada cela trancar um louco, um doente, um condenado, um operário ou um escolar (FOUCAULT, 2014, p. 194).

Tal projeto arquitetônico foi utilizado na construção, principalmente de presídios, mas também pode ser encontrado em hospitais e escolas, mas não nos aprofundaremos na discussão do princípio do panoptismo, pois fugiria do nosso escopo. Aqui, o que nos interessa é apresentar como as estruturas disciplinares estão profundamente arraigadas em nossa sociedade com o objetivo de adestrar os indivíduos e produzir os chamados corpos dóceis, seja nas estruturas que explicitam esse objetivo, como as prisões, como nas estruturas que em tese não se prestam a esse papel, como as escolas. Por fim, seria pertinente finalizar esta análise com a própria reflexão de Michel Foucault quando ele se indaga

Acaso devemos nos admirar que a prisão celular, com suas cronologias marcadas, seu trabalho obrigatório, suas instâncias de vigilância e de notação, com seus mestres de normalidade, que retomam e multiplicam as funções do juiz, se tenha tornado o instrumento moderno da penalidade? Devemos ainda nos admirar que a prisão se pareça com as fábricas, com as escolas, com os quartéis, com os hospitais, e todos se pareçam com as prisões? (FOUCAULT, 2014, p. 219).

Com a análise das origens das práticas de sala e com o olhar foucaultiano para as disciplinas, podemos chamar a atenção para duas coisas específicas mencionadas. A primeira é a origem das notas escolares nas escolas jesuítas, se tratando de um dispositivo de instigação de competitividades, com a finalidade de classificar os estudantes em uma escala de satisfatoriedade de seus rendimentos. A segunda coisa é a utilização do exame nas escolas modernas como dispositivo

disciplinador, descrito por Foucault, que busca visibilizar os indivíduos para, assim, sancioná-los. Com estes dois pontos em destaque, podemos discutir uma questão que é central em nossa tese a qual temos falado durante todo este percurso, a avaliação autoritária.

3.5 A AVALIAÇÃO ESCOLAR AUTORITÁRIA

Perrenoud (1999) nos traz que a avaliação escolar necessariamente inflama as paixões, pois cristaliza a ignorância de alguns para melhor celebrar as excelências de outros. Para uns, ela é uma experiência gratificante e construtiva, enquanto que, para outros, ela evoca uma sequência de humilhações. As opiniões sobre ela geralmente vêm para denunciar a severidade ou a leniência, a arbitrariedade, a incoerência, a falta de transparência dos procedimentos ou dos critérios adotados. Além de tudo isso, há uma série de defesas das classificações promovidas pelas avaliações escolares, em nome de uma suposta realidade, em que a formação de elites selecionadas pelo mérito é imprescindível, apesar da fatalidade das desigualdades. Perrenoud (1999), então, diante de visões tão problemáticas acerca das avaliações escolares, propõe, em uma simplificação, que ela oscila entre duas lógicas, uma tradicional, ou a serviço da seleção e uma outra emergente, a serviço das aprendizagens. Vejamos, então, do que se trata a avaliação tradicional.

3.5.1 A avaliação tradicional

A avaliação tradicional, ou somativa, associada ao uso da nota, é relacionada à criação de hierarquias de excelência, em que os estudantes são comparados e depois classificados em função de uma norma definida em absoluto pelo professor. As notas fazem parte de uma negociação em que professores conseguem a aplicação, a concentração, a docilidade dos seus estudantes em vista do objetivo final: passar de ano. Ela consiste em uma mensagem que não diz, em princípio, o que o estudante sabe, mas o que lhe pode acontecer se ele continuar nessa trajetória até o final do ano, mensagem inquietante para uns e tranquilizadora para outros. A nota também se dirige à família do estudante para que esta possa intervir antes que seja tarde demais, isto é, com o duplo sentido de impedir e advertir. Ela alerta contra o fracasso que se anuncia desde o início, preparando os espíritos para o pior, pois uma decisão de reprovação apenas confirma os prognósticos desfavoráveis comunicados com grande antecedência ao estudante e sua família (PERRENOUD, 1999).

As notas escolares têm possibilidade de regerem o chamado êxito ou fracasso escolar, estes estabelecidos dentro de uma escala extremante arbitrária, com apenas décimos de pontos estabelecendo a diferença entre dois grupos, considerados homogêneos, os aprovados e os reprovados. A aprovação ou reprovação estão vinculadas à emissão ou não de certificações, estas que trazem poucos detalhes sobre os níveis de saberes adquiridos no campo avaliado. Assim, o que a aprovação diz é se o estudante supostamente sabe globalmente aquilo que é necessário saber para a série seguinte do curso ou ser admitido em uma profissão que exige uma habilitação prévia. Desta maneira, tem-se que a aprovação, dentro do sistema escolar, é sobretudo um modo de regulação vertical do trabalho pedagógico, isto é, o que se certifica é a garantia de que o professor que recebe os estudantes do ciclo anterior poderá lecionar sua matéria como de hábito. Assim, a avaliação não é um fim em si mesma, é uma engrenagem de funcionamento didático na seleção e na orientação escolar, servindo de controle do trabalho dos estudantes e, simultaneamente, como gerenciadora dos fluxos (PERRENOUD, 2009).

A desigualdade dos êxitos foi uma verdade nas escolas por tanto tempo que se instalou como algo comum, de modo que uma avaliação em uma perspectiva diferente da tradicional, não tinha muito sentido, isto é, a escola ensinava e, se os estudantes tivessem vontade e os meios intelectuais, aprendiam. A escola não se sentia responsável pelas aprendizagens e se limitava a oferecer a todos a oportunidade de aprender, cabendo a cada um aproveitar esta chance. Segundo Perrenoud (1999), somente nos anos 1960, quando Bloom defendeu uma pedagogia do domínio, com um postulado de que todos poderiam aprender, com a condição de que o ensino deveria ser organizado de maneira a individualizar o conteúdo, o ritmo e as modalidades de aprendizagem em função de objetivos claramente definidos, foi que a avaliação passou a ser pensada como um instrumento de regulação contínua das intervenções didáticas. Nasceu assim a avaliação formativa, sem a função de criar hierarquias, mas delimitar os modos de raciocínio de cada estudante, a fim de auxiliá-lo a progredir no sentido dos objetivos estabelecidos.

Com esta nova finalidade da avaliação, as provas escolares tradicionais se mostram de pouca utilidade, pois são concebidas para promover o desconto e não a análise do erro, para classificar os estudantes e não para a identificação do nível de domínio de cada um. Uma prova escolar clássica suscita erros de propósito, já que de nada serviria se todos os estudantes tirassem nota máxima, pois a sanção dos erros

não poderia ser aplicada. Em oposição à aplicação da avaliação tradicional, temos a avaliação formativa, que deve forjar os próprios instrumentos de aplicação de um teste rigoroso de modo a descrever de modo analítico os processos intelectuais dos estudantes (PERRENOUD, 1999). Vejamos, então, o que caracteriza esta nova forma de avaliação.

3.5.2 A avaliação formativa

Na avaliação formativa, os professores analisam o progresso dos estudantes de maneira frequente e interativa, visando identificar o que eles aprenderam e o que não aprenderam, para que possam reorganizar o trabalho pedagógico e intervir de modo a promover a aprendizagem. Para o êxito desta forma de avaliar, é necessário que se considere as individualidades de cada estudante para que a atuação pedagógica do professor possa se adaptar às suas necessidades, e se dê tratamento adequado aos seus resultados. Com isto, os critérios de avaliação passam a ter o estudante como referência, considerando que seu progresso leva em conta aspectos como o esforço despendido, o contexto de vivência do estudante e as aprendizagens adquiridas ao longo do tempo. Consequentemente, a decisão que será tomada e o retorno que será oferecido levarão em conta todo o processo de aprendizagem desenvolvido ao longo do tempo e não apenas os critérios da avaliação. A combinação da avaliação baseada em critérios com considerações sobre em que condições se deu a produção dos estudantes fornece uma série de informações importantes ao professor que servem para identificar os problemas ou as dificuldades que os estudantes possam ter (VILLAS BOAS, 2006).

Quando se pensa em formação integral dos sujeitos como finalidade principal da educação, com o desenvolvimento de todas as aptidões da pessoa e não apenas habilidades cognitivas, alteram-se muitos pressupostos da avaliação. Um ponto muito importante a se considerar com essa mudança é que as aprendizagens avaliadas não serão unicamente aquelas associadas às necessidades dos exames classificadores para as universidades, por exemplo. Deve-se levar em consideração os conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais, promovendo as habilidades motoras e de autonomia pessoal, de relações interpessoais e de inserção social. Mudanças desta natureza implicam uma modificação radical na forma de conceber a avaliação, uma vez que não se trata de uma seleção daqueles que não são capazes de superar os distintos obstáculos, mas de oferecer a todos a oportunidade de desenvolverem, em

graus distintos, suas aptidões. Tudo isto envolve uma série de mudanças nos conteúdos da avaliação e no caráter das informações que devem ser proporcionadas, considerando os objetivos desejados. Trata-se, então, de mudanças complexas que não combinam com um tratamento exclusivamente quantitativo das avaliações, mas com valorações e indicadores personalizados que não se podem traduzir em notas e classificações clássicas (ZABALA, 1998).

O processo de avaliação dos estudantes implica a avaliação dos próprios professores, embora a maioria não tenha consciência disto ou mesmo admita isto. Em outras palavras, ensino e aprendizagem são indissociáveis e a avaliação pertence a este processo, de modo que a avaliação a quem se propôs ensinar algo também traz novas informações sobre como se procurou ensinar algo. Para que a avaliação ocorra, é necessário que alguém atue neste “como”, sendo este alguém, o professor. Assim, o melhor indicador sobre como se deu uma atividade pedagógica é o nível de promoção de aprendizagens nos estudantes, seja ela cognitiva, afetiva, motor, atitudinal, comunicacional, etc. A perspectiva formativa da avaliação, isto é, voltada para o desenvolvimento dos estudantes, é fruto de um exercício da docência com propósitos mais claros e consensuais, e que se distancia do mero cumprimento de formalidades burocráticas, como o simples ato de decidir se um estudante passa de ano ou não, por exemplo. Nesta perspectiva, a avaliação dos estudantes é de forma continuada e variada, ou seja, com instrumentos diversificados e criativos utilizados para atingir aprendizagens cognitivo-sociais valiosas para os atores sociais participantes (GATTI, 2003).

Se formos trazer algum juízo de valor para nossa análise, obviamente concluiríamos que a avaliação formativa é preferível à avaliação somativa e que todas os professores deveriam aplicá-la em suas práticas. Mas como nos propusemos a uma análise das práticas da sala de aula, devemos, longe de qualquer questão moral, analisar o que de fato acontece no contexto escolar da avaliação. Começamos, então, com o pensamento de Hadji (2001), que entende a avaliação formativa como uma esperança legítima da situação pedagógica, isto é, para o autor, a avaliação formativa constitui um modelo ideal e, portanto, uma utopia promissora.

Sua existência concreta jamais é assegurada. Ela é uma possibilidade oferecida aos professores que compreenderam que podiam colocar as constatações pelas quais se traduz uma atividade de avaliação dos alunos, qualquer que seja sua forma, a serviço de uma relação de ajuda. *É a vontade de ajudar que, em última análise, instala a atividade avaliativa em um registro formativo [...].* Trata-se exatamente de um modelo regulador, de uma utopia

promissora, que indica o objetivo, não o caminho (HADJI, 2001, p. 22, grifos do autor).

Se entendermos a avaliação formativa como uma utopia, isto é, existente apenas em um horizonte de possibilidades, precisamos, então, constatar que tipo de avaliação vem sendo aplicada nas práticas de salas de aula, o que faremos na próxima seção.

3.5.3 Avaliação somativa ou formativa?

Perrenoud (1999) faz um balanço das práticas de avaliação em seu tempo e contexto e nos informa que associações europeias e canadenses, voltadas para o desenvolvimento de práticas de avaliação, investem muito para que a avaliação formativa seja implementada nas escolas. Com todo este esforço, somado a maiores investimentos na formação dos professores, poderia ser tentador imaginar que as escolas europeias e canadenses tenham aderido à ideia de avaliação formativa, ao que o autor nos informa que a realidade é mais complexa e que é muito pouco provável que isto seja verdade. Segundo ele, há uma distância significativa entre os discursos contemporâneos, que entremeiam ciências da educação com novas pedagogias, e as preocupações de professores e diretores.

Perrenoud (1999) aponta que, nos discursos, a avaliação formativa encontra amplo apoio, mas que sua ocorrência, na prática, se daria somente na condição de não comprometer nenhuma das funções tradicionais da avaliação, não alterar a estrutura escolar, não transtornar os hábitos das famílias e não exigir novas qualificações dos professores. Mas, se a avaliação formativa não exigir nenhuma revolução da estrutura escolar, não poderá se desenvolver plenamente, a não ser dentro de um quadro teórico que nada diz sobre a realidade. Assim, ele entende que, cedo ou tarde, os sistemas educativos se encontrarão em uma encruzilhada, isto é, de um lado temos uma prisão ao passado com um discurso de vanguarda e do outro a transposição dos obstáculos rumo a um futuro em que as hierarquias de excelência serão menos importantes do que as aprendizagens reais. Por fim, o autor conclui que, “devido a políticas indecisas [...], a avaliação formativa e a pedagogia diferenciada [...] chocam-se com obstáculos materiais e institucionais numerosos: o efetivo de turmas, a sobrecarga dos programas e a concepção dos meios de ensino e das didáticas, que quase não privilegiam a diferenciação” (IBIDEM, p. 16).

Trazendo esta discussão mais próxima da nossa realidade, temos Villas Boas (2006) que também defende a ideia de que a avaliação cumpre duas funções principais em sala de aula, a denominada somativa, para a classificação dos estudantes, e formativa, visando à promoção das aprendizagens, sendo a primeira a mais empregada. A autora entende que os estudantes são classificados de diversas formas, seja por meio de notas ou menções, por agrupamentos em diferentes níveis de aprendizagem para a constituição de turmas, por rotulações em “fortes”, “médios” ou “fracos” e quando se oferecem estudos de recuperação somente para os estudantes de “menor rendimento”. Tamanha é a força das avaliações somativas que, diante de um resultado insatisfatório do desempenho de um estudante, geralmente não se questiona a avaliação, mas sim os estudantes e suas famílias. Assim, a autora entende que a educação escolar brasileira se encontra refém da avaliação somativa, pois o que prevalece nas salas de aula é uma avaliação com único propósito de dar notas e aprovar ou reprovar estudantes. Para a autora, tal prática se inspira nas competições presentes nas atividades cotidianas, “não é à toa que se diz com frequência (*sic*): professor nota 10; show nota 10; promoção nota 10 (de loja); gás nota 10 etc. Como a avaliação está presente em todas as situações da vida, é natural que haja influência mútua entre a que se realiza na escola e a que acontece no nosso dia-a-dia (*sic*)” (IBIDEM, p. 77).

Aproximando-nos ainda mais de nosso tempo e contexto, temos o trabalho de Dantas, Massoni e Santos (2017), que apresenta uma revisão da literatura e da legislação sobre avaliação da aprendizagem e em especial, do ensino de Ciências Naturais. Para isso, os autores fizeram uma análise de conteúdo de 84 artigos que trataram de avaliação, presentes em revistas na área de educação em geral e em periódicos da área do Ensino de Ciências, entre os anos de 2000 a 2014. Com este processo, os autores identificaram 4 categorias temáticas, presentes nos textos analisados, sendo a que interessa para nossa discussão é a categoria “concepções teóricas sobre a avaliação *versus* a avaliação como praticada na escola”.

Durante a discussão dessa categoria, Dantas, Massoni e Santos (2017) apresentam a legislação brasileira, em especial a LDB nº 5.692/71 (BRASIL, 1971) que, em seu artigo 14, estabelecia que: “Na avaliação do aproveitamento, a ser expressa em notas ou menções, preponderarão os aspectos qualitativos sobre os quantitativos e os resultados obtidos durante o período letivo sobre os da prova final, caso esta seja exigida”. Isto é, os autores chamam atenção para o fato de que na

própria legislação educacional brasileira, havia uma valorização da medição das aprendizagens por meio de notas. No entanto, eles fazem uma ressalva de que essa legislação não vigora mais, de modo que a atual LDB, Lei nº 9.294/96 (BRASIL, 1996) não apresenta mais o trecho “a ser expresso em notas ou menções”. No artigo 24, fica estabelecido que: “O rendimento dos alunos deverá ser avaliado de forma contínua e cumulativa e que devem prevalecer os aspectos qualitativos sobre os quantitativos”. No entanto, os autores argumentam que isso não garante um entendimento legal sobre o que seria o conceito de avaliação da aprendizagem.

Em seguida, os autores apresentam alguns trechos da legislação específica para a avaliação no estado do Rio Grande do Sul, momento em que divergiremos um pouco para apresentarmos a legislação do Distrito Federal, no que tange à avaliação.

Não são os instrumentos/procedimentos que definem a função formativa, mas a intenção do avaliador, no caso, o docente, e o uso que faz deles (HADJI, 2001). Nesse sentido, apoiamos a utilização de diferentes formas de avaliar que contribuam para a conquista das aprendizagens por parte de todos os estudantes (VILLAS BOAS, 2008). Este é o sentido da avaliação para as aprendizagens e não simplesmente da avaliação das aprendizagens. A diferença é que a primeira promove intervenções enquanto o trabalho pedagógico se desenvolve e a segunda, também denominada de avaliação somativa, faz um balanço das aprendizagens ocorridas após um determinado período de tempo, podendo não ter como objetivo a realização de intervenções (VILLAS BOAS, 2013) [...]. Nestas Diretrizes de Avaliação Educacional da SEEDF, coexistem as duas funções da avaliação, em quaisquer níveis de avaliação [...]. Contudo, acredita-se que a avaliação formativa serve para que os processos sejam conduzidos de maneira atenta e cuidadosa, a fim de que não se priorize o produto (quantidade) em detrimento da qualidade a ser considerada em todo o decurso (DISTRITO FEDERAL, 2013, p. 12).

De maneira semelhante à legislação do Rio Grande do Sul, apresentada por Dantas, Massoni e Santos (2017), e da legislação brasileira, a legislação do Distrito Federal fala em avaliação qualitativa sendo priorizada sobre a quantitativa. Os autores, então, trazem a percepção deles de que a legislação não é clara em relação a, objetivamente, esclarecer o que significa fazer uma avaliação contínua e cumulativa em que os aspectos qualitativos prevaleçam sobre os quantitativos. Assim, eles defendem que “essa falta de clareza está no bojo da diversidade de interpretações pelos professores em relação às práticas de avaliação” (IBIDEM, p. 9). Em seguida, apontam vários autores que pesquisam sobre avaliação e consideram a avaliação tradicional como método mais comumente utilizado nas salas de aula, sendo esta uma contradição persistente, a defesa de uma avaliação formativa se contrapondo ao que de fato ocorre na prática escolar.

Com o olhar destes autores, pesquisadores da avaliação, nos sentimos seguros para afirmar que, de maneira geral, a avaliação formativa é apenas um idealismo presente nas legislações e textos acadêmicos. No entanto, vamos respeitosamente discordar de Perrenoud, quando afirma que a ocorrência da avaliação formativa nas salas de aula depende de uma revolução nas escolas, pois, cedo ou tarde, os sistemas educativos se encontrarão em uma encruzilhada. Também discordaremos respeitosamente de Dantas, Massoni e Santos quando afirmam que a falta de clareza da legislação acerca da avaliação formativa está no bojo da diversidade de interpretações dos professores em relação às práticas de avaliação.

Conforme viemos procedendo ao longo desta tese e nos utilizando de categorias políticas para analisar as relações de autoridade e autoritarismo em sala de aula, vamos defender que esta contradição entre as práticas avaliativas e o que consta nos documentos oficiais se dá por razões políticas. Em outras palavras, a avaliação somativa, autoritária é fruto de uma sociedade em que impera o autoritarismo.

3.5.4 O autoritarismo como garantia do modelo social

Até este momento apresentamos uma série de características da avaliação formativa, mas não a definimos claramente. Boginno traz uma definição que traduz bem tudo o que foi dito sobre a avaliação formativa.

A avaliação pode ser considerada como uma estratégia de ensino que permite reconhecer as teorias infantis e as hipóteses formuladas pelos alunos, os erros construtivos que cometem na resolução das tarefas e, em geral, os saberes previamente aprendidos. Tudo isto facilita as intervenções pedagógicas do docente, dado que possibilita o ajustar de estratégias didáticas (*sic*) às possibilidades de aprendizagem dos alunos e à complexidade do objecto (*sic*) de conhecimento (BOGGINO, 2009, p. 80).

Tal definição apresenta a avaliação escolar como um processo de sala de aula e que se refere exclusivamente aos efeitos produzidos durante as interações entre professores e estudantes. Desejamos ir além desta ideia, de modo que, ao seguirmos adiante na leitura, o autor nos apresenta a ideia de que a avaliação escolar não pode ser deslocada do contexto em que está inserida, pois ela “[...] tem uma relação directa (*sic*) com as funções que se quer que a instituição educativa cumpra na sociedade” (IBIDEM, p. 80). O mesmo argumento é defendido por Cipriano Luckesi (2011) em seu texto “Avaliação Educacional Escolar: Para além do autoritarismo”, quando este afirma que a avaliação educacional, em geral e a avaliação da

aprendizagem escolar, em particular são meios e não fins em si mesmas, “estando assim delimitadas pela teoria e pela prática que as circunstancializam. Desse modo, entendemos que a avaliação não se dá nem se dará num vazio conceitual, mas sim dimensionada por um modelo teórico de mundo e de educação, traduzido em prática pedagógica” (IBIDEM, p. 76).

Ao entendermos esta perspectiva, inferimos que o exercício da avaliação escolar não está sendo realizado gratuitamente, isto é, ela serve a uma concepção teórica da educação, que por sua vez traduz uma concepção de sociedade. A falha em perceber isso leva a uma prática ingênua e inconsciente de uma avaliação como se ela fosse neutra, postura essa que indica uma defasagem no entendimento do que vem a ser a prática social. A prática escolar predominante de hoje se realiza em um modelo teórico que entende a educação como um mecanismo de conservação e reprodução da sociedade; assim, o autoritarismo da avaliação é um elemento necessário para a manutenção deste modelo social (LUCKESI, 2011).

Luckesi (2011) entende que o modelo social dominante, ao qual a pedagogia no Brasil serve, pode ser identificado como modelo social liberal conservador, nascido da estratificação dos empreendimentos transformadores que surgiram na Revolução Francesa. A burguesia, uma vez revolucionária em sua fase de ascensão, se uniu às camadas populares da luta contra os privilégios da nobreza e do clero feudal, mas ao se instalar no poder, em 1789, na França, se tornou reacionária e conservadora, na expectativa de manter os benefícios econômicos e sociais que havia adquirido. “No entanto, os entendimentos, os ideais e os caracteres do entendimento liberal que nortearam as ações revolucionárias da burguesia, com vistas à transformação do modelo social vigente na época, permaneceram e hoje definem formalmente a sociedade em que vivemos” (IBIDEM, p. 77). Temos, então, hoje as previsões e garantias de igualdade e liberdade perante a lei, isto é, cada indivíduo pode e deve, com seu esforço individual, livremente, dentro dos limites legais, buscar sua autorrealização pessoal, por meio da conquista e usufruto da propriedade privada e dos bens. Cabe aqui ressaltar que já vimos em Grespan (2021) a falácia atrelada a esses ideais de liberdade e igualdade burguesa.

As pedagogias hegemônicas que se definiram historicamente após a Revolução Francesa estiveram e ainda estão a serviço deste modelo social, ou seja, as avaliações educacionais das aprendizagens, a serviço destas pedagogias, também estiveram e ainda estão instrumentalizadas por este entendimento teórico-

metodológico de sociedade. Luckesi (2011) e Dalarosa (2008) nos apresentam os três tipos de pedagogia que foram produzidos com base no modelo liberal conservador da sociedade, pedagogias estas diferentes, mas com o mesmo objetivo, ou seja, conservar a sociedade em sua atual configuração. A pedagogia tradicional, que toma como referência os ideais iluministas e que considera a evolução da sociedade se dá com base no uso da razão, a pedagogia renovada ou escolanovista, voltada para o afloramento das potencialidades da criança e a pedagogia tecnicista, que atribui à educação um viés utilitarista e imediatista. Na primeira perspectiva pedagógica, a tradicional, o conhecimento é considerado a fonte da libertação e por isso ela se centra no intelecto, na lógica, na disciplina e no conteúdo, sendo o centro da atividade do professor, excluindo e marginalizando o considerado ignorante. Já na segunda perspectiva, a escolanovista, há uma inversão de princípios, pois se antes é o adulto que determinava os princípios da educação, agora, a criança é que a determinará, levando em conta suas necessidades individuais. Aqui o excluído não é mais o ignorante, mas o diferente, pois difunde-se a ideia de respeito às diferenças sem discernir “diferença” de “desigualdade”. A terceira perspectiva, a tecnicista, se caracteriza por sacramentar a antiga dualidade da educação, a cisão entre o pensar e o fazer. Para esta concepção, o excluído não é mais o ignorante e o diferente, mas aquele que não domina as técnicas e os instrumentos caros ao mercado de trabalho. Nesta perspectiva, o centro da atividade pedagógica não está mais nem no professor, nem no estudante, mas ambos estão subordinados à técnica e à racionalização do trabalho pedagógico.

Todas essas pedagogias são traduções do nosso modelo social liberal conservador, e alegam tentar produzir uma equalização social, pois, legalmente, somos todos iguais, no entanto, esta igualdade nunca pode ser atingida, pois o modelo social não permite, o que nos leva à conclusão óbvia de que a equalização social só será uma realidade dentro de outro modelo social. Em outras palavras, as três pedagogias citadas, são produtos de uma sociedade produzida no pós-Revolução Francesa e carregam todos seus ideais liberais, sendo incapazes de proporem tentativas de transcender esta ordem. Os elementos que as estruturam se propõem a garantir a integridade do sistema social que as criou; assim, temos definições pedagógicas determinadas *a priori*, como por exemplo, a relação professor-estudante, a execução dos processos de ensino-aprendizagem e os procedimentos avaliativos. Ou seja, todos os rituais pedagógicos desenvolvidos possuem contornos

suficientemente definidos, de modo a manter a integridade do sistema social intocada (LUCKESI, 2011).

A prática da avaliação escolar, dentro do modelo liberal conservador, terá de, obrigatoriamente, ser autoritária, pois esse caráter pertence à essência dessa perspectiva de sociedade, que exige controle e enquadramento dos indivíduos nos parâmetros previamente estabelecidos de equilíbrio social, seja pela utilização de coações explícitas seja pelos meios sub-reptícios das diversas modalidades de propaganda ideológica. A avaliação educacional será, assim, um instrumento disciplinador não só das condutas cognitivas como também das sociais, no contexto da escola (LUCKESI, 2011, p. 79).

Os professores, frutos indissociáveis desta realidade, traduzem o modelo social em um modelo pedagógico que reproduz a distribuição social das pessoas, isto é, os estudantes que eram considerados “bons”, “médios” ou “inferiores” no início do processo pedagógico permanecerão nas mesmas posições no seu final. Assim, a sociedade definida permanece como está, pois, a distribuição social das pessoas não se altera com a prática pedagógica e, desta forma, a avaliação autoritária reproduz o modelo liberal conservador de sociedade. Em outras palavras, apesar de a lei garantir igualdade para todos, na realidade existem maneiras de garantir que as diferenças e desigualdades permaneçam nas escolas e na sociedade. Aqueles que já eram considerados aptos socialmente permanecem na mesma situação e aqueles que do mesmo ponto de vista são considerados inaptos, assim permanecem. Todo o ritual pedagógico pelo qual todos passam, conforme vimos em Illich (1973), não propicia nenhuma modificação na distribuição social das pessoas; com isso, falar em transformações sociais pela educação, não passa de idealismo. “A avaliação educacional escolar [...] torna-se, desse modo, um instrumento autoritário e frenador do desenvolvimento de todos os que passarem pelo ritual escolar, possibilitando a uns o acesso e aprofundamento no saber, a outros a estagnação ou a evasão dos meios do saber” (LUCKESI, 2011, p. 84).

Luckesi (2011) ainda nos traz que a avaliação escolar também assume um caráter autoritário quando seu uso se dá como um mecanismo disciplinador das condutas sociais, conforme vimos em Foucault (2014), isto é, na forma de uma ameaça aos estudantes com o veredito da avaliação caso a ordem social da sala de aula seja infringida. Atitudes de indisciplina na sala de aula, por vezes são imediatamente castigadas com um teste relâmpago, ou por testes mais difíceis, que podem diminuir as chances de aprovação dos estudantes. De instrumento de diagnóstico, a avaliação se torna um instrumento de ameaça e disciplinarização pelo medo.

Por todas essas manifestações, que vimos analisando, a prática da avaliação escolar perde o seu significado constitutivo. Em função de estar no bojo de uma pedagogia que traduz as aspirações de uma sociedade delimitadamente conservadora, ela exacerba a autoridade e oprime o educando, impedindo o seu crescimento. De instrumento dialético se transforma em instrumento disciplinador da história individual de crescimento de cada um. Da forma como vem sendo exercida, a avaliação educacional escolar serve de mecanismo mediador da reprodução e conservação da sociedade, no contexto das pedagogias domesticadoras; para tanto, a avaliação necessita da autoridade exacerbada, ou seja, do autoritarismo (LUCKESI, 2011, p. 89).

Luckesi (2011), então, encerra o seu texto propondo que para rompermos com este estado de coisas, seria necessário romper com o nosso atual modelo de sociedade e com as pedagogias emergentes deste modelo. Segundo o autor, não há possibilidade de transformar a avaliação escolar dentro de um modelo social e de uma pedagogia que se beneficia das desigualdades e valoriza o autoritarismo. Para que a avaliação educacional assuma o seu verdadeiro papel de instrumento diagnóstico para o crescimento dos estudantes, ela deverá se situar a serviço de uma pedagogia que está de fato preocupada com a emancipação dos sujeitos e não com a exploração e manutenção destes em seus locais determinados. A avaliação deixará de ser autoritária se o modelo social e, conseqüentemente, a concepção teórico-metodológica da educação também não forem autoritários. “Se as aspirações socializantes da humanidade se traduzem num modelo socializante e democrático, a pedagogia e a avaliação em seu interior também se transformarão na perspectiva de encaminhamentos democrático” (IBIDEM, p. 89).

Neste ponto, concordamos com Luckesi e vamos defender o seu argumento apresentando um contexto político-histórico em que a avaliação deixou de ser feita por meio de notas, como fruto de um novo modelo de sociedade. Para isso, nos valeremos do texto de Prestes e Tunes (2021), intitulado “Anatoli Vassilievitch Lunatcharski e os princípios da escola soviética” em que as autoras apresentam informações sobre as contribuições de Lunatchaski (intelectual russo que ocupou o cargo de Comissário do Povo para Instrução, na Rússia pós-revolução) para o estabelecimento das bases da nova escola soviética.

3.5.5 Um breve contexto de avaliação não autoritária

Em maio de 1918, Lunatchaski assinou uma Resolução que revogou o uso da nota em avaliações, conforme vemos a seguir:

Parágrafo 1º: Fica revogada a aplicação do sistema de avaliação dos conhecimentos e do comportamento dos estudantes em todos os casos da prática escolar sem exceção. Parágrafo 2º: A transferência de uma série para

outra e a emissão de Certificados serão feitas com base no êxito dos estudantes, segundo pareceres do conselho pedagógico sobre a realização do trabalho acadêmico.

Assinado: Anatoli Lunatchaski Comissário do Povo para a Instrução Pública
Maio de 1918 (PRESTES; TUNES, 2021, p. 159).

Esse feito, apenas no sétimo mês da revolução, deixou claro que o vertiginoso processo revolucionário de ruptura com o antigo regime czarista não se deu apenas no campo político, mas em todas as esferas, sendo a organização do sistema de educação uma das tarefas mais importante para o novo governo, pois o que estava em jogo era a formação de um novo ser humano. Esta resolução democratizava o acesso às escolas, pois ao propor a abolição da avaliação por notas, adotada nas escolas czaristas, seria impossível que os filhos dos camponeses e operários ingressassem e permanecessem na escola, já que estariam aquém do padrão de conhecimento a que os professores do antigo regime estavam acostumados. O documento deixa claro uma verdade proporcionada pelo contexto, a de que seria impossível uma escola genuinamente socialista sem o entendimento de que o seu verdadeiro dono é o povo trabalhador (PRESTES; TUNES, 2021). O próprio Lunatchaski destaca isso em um de seus discursos:

Primeiramente, liquidamos os restos do antigo aparelho, suprimimos a função de procuradores dos distritos, de directores e inspectores das escolas. Esta reforma foi preparada durante vários anos, agora acabamos com ela. Seguidamente, foi necessário suprimir da escola as características inaceitáveis para nós e publicamos um decreto proibindo o ensino do catecismo, eliminando o latim dos programas; revogamos os certificados de maturidade, substituindo-os por certificados de fim de curso, suprimimos as notas e introduzimos o ensino misto. Qualquer pedagogo reconhece que estas reformas são uma condição indispensável para uma escola minimamente normal. Mais não fizemos do que varrer da escola o velho pó, do que desembaraçá-la de certas taras que saltam aos olhos. Feito isto, é tempo de imediatamente se passar a uma verdadeira reforma construtiva da escola (LUNATCHARSKI, 1988, p. 16, *apud* PRESTES; TUNES, 2021, p. 160).

Assim que assumiu o cargo de Comissário para Instrução, Lunatcharski já iniciou a tarefa de transformar a escola do antigo regime monárquico, voltada apenas para os filhos da nobreza, em um local que atendesse à toda população. Além disso, como um intelectual do campo da literatura e filosofia, engajado politicamente com a formação da juventude, Lunatcharski escreveu vários artigos com questões importantes para a educação no novo governo que surgia da Revolução de 1917. As perguntas mais desafiadoras para ele eram: “a escola burguesa não servia, mas qual escola deveria servir? De que escola precisa o Estado proletário? Como seria essa

escola? O que é educar no socialismo? Qual seria o papel da educação estética? Qual formação deveria ter o pedagogo?” (PRESTES; TUNES, 2021, p. 167).

Era preciso uma escola verdadeiramente nova, pois a Rússia estava em um processo revolucionário e possuía uma herança cultural que precisava ser respeitada, mas não possuía um modelo de passado, ou uma tradição para conduzir suas ações, só o que se sabia era onde se queria chegar. Este local era o do novo ser humano, livre para pensar e escolher, formado com uma visão de mundo, uma visão estética e capaz de conviver com as diferenças. A ênfase deveriam ser os estudos, sem negar toda a herança cultural deixada, de modo que a nova educação soviética buscou pegar o que de melhor havia e disponibilizar para toda a população, uma verdadeira revolução cultural para o povo (PRESTES; TUNES, 2021).

A visão de Lunatcharski para a educação na sociedade socialista fica clara no trecho a seguir:

O socialismo é uma sociedade humana normal, cujo princípio fundamental e essencial é a simples noção de comunidade de todos os homens para o bem de todos. A questão é, portanto, a de saber realmente como o organizar. E trata-se de uma questão gigantesca. Mas o essencial é claro: para que cesse a exploração do homem pelo homem é preciso unir forças com vista a um objectivo (*sic*) comum. Em consequência, uma sociedade normal deve ser concebida e organizada com a finalidade de todos dela tirarem proveito e não apenas alguns privilegiados. Só a partir deste momento a pedagogia começa a tornar-se normal, pelo menos em esperança. A educação normal é social, por isso – no que diz respeito à finalidade da educação – não é questão de contradição entre educação individualista e social (LUNATCHARSKI, 1988, p. 36, *apud* PRESTES; TUNES, 2021, p. 168).

Desde a vitória da Revolução, existia uma questão de suma importância para o novo governo, que era o princípio de que todos deveriam estar na escola. Consequentemente, houve édito da Resolução vista anteriormente, com a abolição da avaliação por notas, pois se esta permanecesse, o acesso e permanência das crianças seria prejudicado, pois elas precisariam corresponder a um determinado padrão pré-estabelecido. Assim, as crianças que nunca frequentaram a escola e deveriam fazê-lo a partir de então, jamais teriam êxito. Além disso, a avaliação, segundo Lunatcharski, não devia ter a finalidade de avaliar apenas o produto final, bem como o conhecimento não é produto da educação, mas uma forma de desenvolver o ser humano (PRESTES; TUNES, 2021).

Até este momento discutimos uma série de questões relacionadas à escola, à avaliação e à algumas categorias políticas, mas não podemos deixar de trazer de volta a questão relativa ao ensino de Ciências. Temos plena confiança que tudo o que

foi dito se aplica a qualquer área do conhecimento trabalhada nas escolas, mas é importante trazer de volta a investigação para a área específica do Ensino de Ciências, pois ela constitui o foco de nossa investigação sobre o sentido da nota escolar. Sendo assim, vamos dedicar a próxima sessão especificamente para esta área, para assim podermos posicionar esta investigação como uma pesquisa dedicada ao ensino de Ciências.

3.6 OS CONCEITOS CIENTÍFICOS E A CLASSIFICAÇÃO POR NOTAS

No início desta pesquisa apresentamos a seguinte questão de investigação: Qual é o sentido da nota escolar no ensino de Ciências? Como uma possível resposta a esta pergunta, formulamos a hipótese de que a prática de adoção de notas em sala de aula, por parte dos professores de Ciências, é arbitrária e seu sentido está ligado a mecanismos de coerção e obtenção de obediência por meio de ameaças. Esta hipótese apresentou uma série de desdobramentos, os quais tratamos ao longo dos capítulos desta investigação. No entanto, existem outras possibilidades de respostas à nossa questão de investigação e uma possibilidade é que, a prática de adoção de notas no ensino de Ciências não se daria por critérios arbitrários e estaria vinculada a processos de pensamentos e raciocínios próprios dos chamados “conceitos científicos”. Ou seja, uma vez que a nota escolar não se trata de uma prática arbitrária ligada ao controle coercitivo dos estudantes no ensino de Ciências, significa que ela é empregada como correspondente dos distintos momentos do processo de desenvolvimento do pensamento por conceitos científicos. Diante desta outra possibilidade de resposta à nossa questão de investigação, surgem desdobramentos que nos permitem questionar em que medida uma nota 8,0 em qualquer disciplina de Ciências da Natureza (Química, Física ou Biologia) indica um melhor raciocínio científico do que um 7,5 ou um 7,0? Ou tornando mais drástica ainda a situação, em que medida um estudante que tirou 5,0 e foi aprovado se apropriou suficientemente do raciocínio científico em contrapartida a um estudante que tirou 4,5 e foi reprovado? Para sermos capazes de entender estes desdobramentos, precisamos apresentar o nosso entendimento para “conceitos científicos” e para isso nos baseamos no pensamento de Lev Semeonovitch Vigotski (1896 – 1934), que propôs a existência de dois tipos de conceitos: os cotidianos e os científicos.

Tunes (1995) e Fuhr (2013) nos trazem que, para Vigotski, a diferença básica entre ambos os conceitos se encontra no fato de os conceitos cotidianos se

desenvolverem nas relações de convivência da pessoa, nas atividades práticas na relação direta entre objeto e palavra. Já os conceitos científicos são desenvolvidos como um sistema de conhecimentos mediados pela educação formal e pelas relações semióticas entre as palavras, o que propicia a consciência do próprio ato de pensar. Justamente por se originarem de atividades diferentes e por terem relações diferentes com a experiência da pessoa, tratam-se de conceitos que se distinguem tanto na forma de se desenvolver quanto na forma de funcionar.

No entanto, cabe ressaltar que apesar de se tratarem de conceitos diferentes, tanto no desenvolvimento como no funcionamento, não significa que se tratam de instâncias isoladas no intelecto humano, pois eles funcionam em relação, isto é, um influencia o outro e é influenciado por ele e estão imersos em um processo de contínua interação. Um exemplo disso é que a formação dos conceitos científicos depende dos processos de generalização e abstração, que começam a desenvolver suas estruturas com o pensamento por conceitos cotidianos (TUNES, 1995; FUHR, 2013).

Tratando especificamente dos conceitos científicos, nosso foco nesta análise, Vigotski defende que para haver tomada de consciência a respeito do próprio ato de pensamento, é necessário que o conceito faça parte de um sistema caracterizado por relações lógicas de coordenação e subordinação entre eles. Daí a especificidade dos conceitos científicos em relação aos conceitos cotidianos, pois neles a relação com um objeto é sempre mediada por algum outro conceito. Assim, a própria noção de conceito científico implica a ideia de posicionamento em relação a outros conceitos, isto é, um lugar dentro de um sistema de conceitos. (TUNES, 1995; FUHR, 2013; RIBEIRO, 2013). Nas palavras de Vigotski:

Desse modo, a tomada de consciência se baseia na generalização dos próprios processos psíquicos, que redundam em sua apreensão. Nesse processo manifesta-se em primeiro lugar o papel decisivo do ensino. Os conceitos científicos – com sua relação inteiramente distinta com o objeto –, mediados por outros conceitos – com seu sistema hierárquico interior de inter-relações –, são o campo em que a tomada de consciência dos conceitos, ou melhor, a sua generalização e a sua apreensão parecem surgir antes de qualquer coisa. Assim surgida em um campo do pensamento, a nova estrutura da generalização, como qualquer estrutura, é posteriormente transferida como um princípio de atividade sem nenhuma memorização para todos os outros campos do pensamento e dos conceitos. Desse modo, a tomada de consciência passa pelos portões dos conceitos científicos (VIGOTSKI, 2010, p. 290).

A tomada de consciência a qual Vigotski se refere se dá por causa da explicitação das regras lógicas de coordenação e subordinação, em que se dá a conexão entre os conceitos científicos, o que força, ou orienta, a atenção do sujeito

para o próprio ato de pensar, o que impulsiona a formação da consciência. O ensino de conceitos científicos liga-se, então, ao amadurecimento de funções psicológicas complexas, como a generalização e a abstração (TUNES, 1990).

Essas características dos conceitos científicos levaram Vigotski a formular o conceito de “discernimento e controle consciente do ato de pensar”, que se trata de uma mudança na estrutura funcional da consciência do sujeito, isto é, a um maior nível de organização da consciência. Com isso, o autor quer dizer que o domínio dos conceitos científicos permite o uso voluntário das palavras como instrumentos do pensamento e como forma de expressar ideias (TUNES, 1995).

Tunes (1995), então, resume que, para Vigotski há duas linhas de desenvolvimento do pensamento, a dos conceitos cotidianos e a dos conceitos científicos. Os conceitos cotidianos, considerando suas características, são intimamente relacionados com o concreto e permitem o desenvolvimento de estruturas importantes de generalização. Já os conceitos científicos, devido a sua natureza semiótica, se caracterizam por permitir níveis superiores de organização da consciência, ligadas ao discernimento e ao controle consciente do ato de pensar. “As duas linhas movem-se não em paralelo mas em relação; os dois processos influem-se mutuamente de tal modo que os conceitos científicos descem em relação aos fenômenos concretos que representam e os cotidianos movem-se para cima, em direção à abstração” (IBIDEM, p. 37).

De posse de nosso entendimento sobre “conceitos científicos” à luz da teoria de Vigotski, podemos voltar a discutir a resposta alternativa à nossa questão de investigação ao afirmar que de fato a prática de atribuição de notas pode estar relacionada a critérios que buscam a melhora no uso voluntário da palavra como instrumento do pensamento e como forma de domínio dos conceitos científicos por parte dos estudantes. Esta alternativa foi investigada no nosso instrumento de análise, de modo que uma resposta surgiu, conforme apresentada no capítulo “Apresentação dos resultados e discussão” desta investigação.

Voltando para nossa hipótese, na qual defendemos que a prática de adoção de notas em sala de aula, por parte dos professores de Ciências, é arbitrária e seu sentido está ligado a mecanismos de coerção e obtenção de obediência por meio de ameaças, podemos avançar para a finalização do nosso caminhar teórico.

3.7 A INVESTIGAÇÃO E SUA BASE TEÓRICA

A nossa hipótese de pesquisa trouxe como um dos desdobramentos a ideia de que a autoridade docente deixou de existir no mundo contemporâneo. Assim, nos utilizamos das ideias de Hannah Arendt para argumentar que isso se deu pois ocorreu uma crise de autoridade na esfera política que contaminou a esfera escolar (pré-política). Nos propusemos a investigar também como se dão as relações de poder e violência na sala de aula, com base em Arendt, pois apesar de se tratarem de categorias do mundo político, entendemos que podem ser transpostas para a esfera pré-política da escola, pois se referem a formas de obtenção da obediência de grupos. Arendt entende que o poder é a ação em concerto, sendo a propriedade de um grupo e não do indivíduo. Assim, o professor, para poder bem conduzir a sua sala de aula, sem nenhum tipo de coação, precisaria ter o consentimento de seus estudantes. No entanto, Arendt nos informa que o exercício do poder exige a legitimidade da autoridade, o que entendemos só ser possível mediante de um imenso esforço por parte dos atores sociais, uma vez que nos encontramos imersos em uma estrutura em crise de autoridade e, na ausência do poder, torna-se tentador substituí-lo por violência. Assim, defendemos que o exercício da violência por parte do professor para conseguir a obediência de seus estudantes se dá, entre outras formas, pelo uso da nota escolar. A esta relação, isto é, obtenção da obediência por meio da violência, estamos chamando de autoritarismo.

Como vimos, o autoritarismo é um conceito complexo, cuja definição nos dicionários de política se refere a uma exacerbação da autoridade, isto é, situações em que o indivíduo, supostamente dotado de autoridade, a exerce com algum tipo de coação, violando o princípio da autoridade, definição esta que se encaixa perfeitamente em nossos propósitos investigativos. No entanto, com base em Florestan Fernandes, vimos que fazer uma análise política da sala de aula exige um olhar mais complexo em que não basta apenas enxergar as interações entre professores e estudantes. É preciso, também, entender em que contexto elas se dão, para que não façamos somente uma análise moral, taxando os professores como autoritários sem entender as bases históricas nas quais estas relações autoritárias foram forjadas.

Apresentamos, então, as bases teóricas da nossa escola, como advindas da Modernidade, em que a educação passa a ser entendida como profundamente

política, isto é, voltada para a socialização dos sujeitos e preparação para a vida em sociedade. No entanto, esta sociabilização não é neutra e precisa ser descrita teoricamente, o que fizemos com base em Kant, Durkheim, Weber e Marx. Vimos então, que, do ponto de vista histórico-filosófico, a educação esteve atrelada, a partir do período Moderno, a ideias de disciplina, conformação, burocratização e unilateralidade, o que se contrapõe com algumas visões idealistas sobre educação, que a consideram essencialmente emancipadora e voltada para a formação integral do sujeito.

Arendt nos informa sobre os perigos de uma educação invadida pela política dos adultos, buscando a doutrinação para ideologias, ao afirmar:

O papel desempenhado pela educação em todas as utopias políticas, desde a Antiguidade até aos nossos dias, mostra bem como pode parecer natural querer começar um mundo novo com aqueles que são novos por nascimento e por natureza. No que diz respeito à política há aqui, obviamente, uma grave incompreensão: em vez de um indivíduo se juntar aos seus semelhantes assumindo o esforço de os persuadir e correndo o risco de falhar, opta por uma intervenção ditatorial, baseada na superioridade do adulto, procurando produzir o novo como um *fait accompli*, quer dizer, como se o novo já existisse. É por esta razão que, na Europa, a crença de que é necessário começar pelas crianças se se pretendem produzir novas condições tem sido monopólio principalmente dos movimentos revolucionários com tendências tirânicas, movimentos esses que, quando chegam ao poder, retiram os filhos aos pais e, muito simplesmente, tratam de os endoctrinar (ARENDT, 1972, p. 225).

E nossa análise histórico-filosófica parece indicar que foi exatamente isto que aconteceu com as Revoluções burguesas do século XVIII, pois a educação que emergiu deste processo passou a ter o caráter dos ideais desta burguesia vitoriosa, que abandonou a revolução e passou a ser conservadora e reacionária. Uma classe com essas características não tem interesse em fomentar uma educação libertadora e emancipadora dos sujeitos, de modo que nos vimos presos ideologicamente a uma educação conformista, que precisa incutir obediência aos estudantes.

No entanto, a nossa análise estaria incompleta se não considerássemos as bases históricas que forjaram as práticas de sala de aula. Assim, vimos que o texto *livresco*, que emergiu juntamente com a escola que conhecemos, passou a exercer pouca influência sobre o processo de escolarização. O que temos, hoje, é uma escola que produz uma mentalidade escolarizada, conforme vimos em Illich, isto é, uma mentalidade que confunde processo com substância, que acredita que a ritualização do procedimento educacional é o suficiente para garantir algum tipo de formação do sujeito. Vimos também que não se trata de uma idealização da educação do passado,

isto é, que uma educação voltada para a ética, como a dos gregos, romanos e medievais seria a solução, pois a sala de aula nas quais estas ideias se formaram também são salas de aula de controle e obtenção da obediência, sendo inclusive a origem das notas escolares. A principal diferença é que a obediência deveria vir da consciência reflexiva e não de fatores externos, como na escola moderna/contemporânea.

Com uma nova sociedade se formando, foi necessário adaptar os meios de obtenção de obediência e vimos em Foucault como as escolas adotam os procedimentos de disciplina, defendidos por Kant, em larga escala, buscando inspiração nos exércitos. Isto é, a escola que surge a partir do século XVIII, que, apesar de começar a democratizar seu acesso para todos, estava longe de ser um espaço de emancipação humana e formação integral do sujeito. Assim, vimos que um dos dispositivos descritos por Foucault para a disciplinarização dos corpos era a aplicação de exames, isto é, um instrumento que visa classificar, punir e estabelecer visibilidade para diferenciar os indivíduos e sancioná-los.

Pode-se argumentar, então, que os processos descritos estão no passado e que a escola avançou muito na nossa era contemporânea, ao que iremos defender que não é verdade. Para isso, nos baseamos na avaliação praticada em sala de aula, de acordo com alguns autores apresentados, como Philippe Perrenoud e Benigna Villas Boas. Vimos que existem duas formas principais de avaliar, formativa ou somativa, mas os estudos dos autores indicam que a avaliação dominante de sala de aula é a somativa. Em seguida, vimos que isso não é um acidente, não era uma simples escolha de professores desatentos com a própria prática, mas o resultado de uma estrutura teórico-prática, a qual herdamos do passado. A nossa sociedade é carregada das marcas deixadas pelos eventos que definiram a História do Ocidente e, no caso, as revoluções burguesas foram definidoras do tipo de sociedade que temos hoje no Brasil. Vimos, então, com Cipriano Luckesi a descrição deste processo, em que ele conclui que a nossa avaliação apresenta características autoritárias porque nossa sociedade também o faz, análise esta que se alinha com o que vimos em Florestan Fernandes. Qualquer mudança estrutural que quiséssemos fazer na prática avaliativa, acompanha as alterações no nosso modelo de sociedade, o que se alinha com o que vimos na proposta de Lunatcharski para a educação soviética, ou seja, trata-se de um processo dialético.

A escola moderna ocidental nunca foi uma instituição para emancipação, ideia esta que já é bastante antiga e foi apresentada por Joseph Jacotot, professor e filósofo da educação francês, ao final do século XVIII, conforme apresentado no livro de Jacques Rancière, “O mestre ignorante: Cinco lições sobre a emancipação intelectual”. Nesta obra, Rancière (2020) nos apresenta a diferença entre emancipação e embrutecimento, conforme vemos a seguir:

Há embrutecimento quando uma inteligência é subordinada a outra inteligência. O homem — e a criança, em particular — pode ter necessidade de um mestre. Quando sua vontade não é suficientemente forte para colocá-la e mantê-la em seu caminho. Mas a sujeição é puramente de vontade a vontade. Ela se torna embrutecedora quando liga uma inteligência a uma outra inteligência. No ato de ensinar e de aprender, há duas vontades e duas inteligências. Chamar-se-á embrutecimento à sua coincidência. Na situação experimental criada por Jacotot, o aluno estava ligado a uma vontade, a de Jacotot, e a uma inteligência, a do livro, inteiramente distintas. Chamar-se-á emancipação à diferença conhecida e mantida entre as duas relações, o ato de uma inteligência que não obedece senão a ela mesma, ainda que a vontade obedeça a uma outra vontade (RANCIÈRE, 2020, p. 31).

Rancière (2020) nos apresenta a ideia de que a emancipação demanda autoridade, isto é, o estudante submete a sua vontade à vontade do professor, mas não submete a sua inteligência, pois parte-se do pressuposto que ambas as inteligências são iguais. Assim, ele define a instrução pública da época de Jacotot como “[...] o meio [...], de desqualificar indefinidamente a igualdade. Tudo sempre se sustenta em um só princípio, a desigualdade das inteligências. Admitido esse princípio, não haveria, em boa lógica, senão uma consequência a ser deduzida: a direção de uma multidão estúpida pela casta inteligente” (IBIDEM, p. 180).

Vimos as razões de porque a escola da época de Jacotot era uma escola embrutecedora, tratou-se do reflexo de uma sociedade semelhante. Estamos argumentando aqui que o mesmo processo se repete nos dias de hoje, pois vivemos em uma sociedade em que há violência de classes, isto é, uma minoria domina uma maioria pela instrumentação do vigor, típico do autoritarismo. Na ausência de autoridade não há emancipação, na ausência de emancipação, há o embrutecimento, que admite a desigualdade das inteligências, exigindo que a vontade seja conquistada pela coação, chegando assim ao autoritarismo.

Ao fim da nossa construção teórica, precisamos avançar para os nossos procedimentos metodológicos que usaremos para dar sustentação empírica para nossa tese. Discutiremos então tais procedimentos no próximo capítulo.

CAPÍTULO 4

4 PERCURSO TEÓRICO-METODOLÓGICO

Nos capítulos anteriores, construímos a estrutura teórica da nossa tese de modo a propor as nossas categorias de análise e conduzir nosso delineamento teórico-metodológico. Cabe agora falarmos especificamente destas categorias, para que fiquem claras as formas como elas serão mobilizadas em nossa investigação.

No primeiro capítulo, propusemos as categorias da esfera política denominadas “autoridade do professor”, “poder” e “violência”, com base em Hannah Arendt para analisar as relações de sala de aula. Articulando as categorias de poder e autoridade para a esfera pré-política da escola, entendemos que o professor concentraria tanto a autoridade como o poder em suas mãos, pois ao mesmo tempo em que seria uma espécie de guardião da tradição, uma figura que representa o mundo e cujo conselho não se poderia ignorar, também teria o poder de decisões sobre os acontecimentos da sala de aula. Vimos que a autoridade não pauta mais as relações no mundo político, e que esse fato contaminou a esfera da educação, pois ela se estruturou em um mundo pós-autoridade, de modo que professores não assumem responsabilidade pelo mundo mais, logo, não exerceriam autoridade frente aos estudantes. Conforme vimos em Almeida (2011), essa perda não pode ser revertida por uma simples mudança de postura, pois não se trata de um capricho de um grupo de professores teimosos e sim de uma crise estrutural do mundo moderno.

Portanto, o que sobraria para o professor seria o poder, poder de tomar decisões em sala de aula, de determinar o destino e promover a aprendizagem ou não dos estudantes. No entanto, vimos que o poder exige consenso e nunca é propriedade de um indivíduo, só se mantendo enquanto o grupo que o legitima permanece coeso; assim, um professor só poderia exercer o poder se os estudantes o apoiassem e, desse modo, seguissem de modo obediente suas orientações e decisões, visando a um objetivo comum, o ensino-aprendizagem. Entendemos que tal consenso não existe mais, de forma estrutural e assim como não conta com a autoridade, o professor também não contaria mais com o exercício do poder. “Politicamente, o ponto é o de que com a perda do poder torna-se uma tentação substituí-lo pela violência [...]” (ARENDT, 2013, p. 72). Assim, entendemos que os professores, destituídos do poder, da sua autoridade e por estarem inseridos em uma sociedade autoritária, que cobra uma postura semelhante deles, se utilizam de violência para garantir a obediência de

seus estudantes, pois conforme vimos, a violência é o governo de Um contra Todos. Essa violência empregada nas salas de aula já foi física, sob a forma de castigos e uso de palmatórias, por exemplo; no entanto, hoje, abolimos a violência física nas salas de aula, mas não outras formas de violência, como a psicológica, por exemplo. Desta forma, entendemos que as ameaças de notas baixas e de reprovações empreendidas por alguns professores nada mais são do que a substituição do poder e da autoridade por uma forma de violência psicológica, como maneira de se obter obediência por coerção autoritária, sendo o “autoritarismo” a nossa última categoria proposta no primeiro capítulo. No entanto, vimos com Florestan Fernandes que a articulação da categoria autoritarismo exige um olhar crítico para o tipo de sociedade na qual a exacerbação da autoridade surge, de modo que utilizá-la, nos levou a uma análise mais profunda dos contextos históricos e sociais que produziram estes tipos de relações. Assim, avançamos a nossa investigação.

O segundo capítulo iniciou com a proposta de se fazer uma análise histórico-filosófica da educação ocidental, de modo a demonstrar os processos que a transformaram em um fenômeno imanentemente político, a partir da Era Moderna. Assim, propusemos algumas categorias para analisar a sala de aula contemporânea, visando compreender como elas influenciam este espaço. A primeira categoria proposta foi a noção de *bildung*, como herdeira da *paideia* e da *humanitas*, vindo reforçar a ideia de uma educação como formação integral do indivíduo com foco no desenvolvimento das aptidões humanas. No entanto, vimos em Marx que a noção de *bildung* leva em consideração uma suposta formação integral desvinculada da realidade material dos seres humanos, isto é, um idealismo que permeia apenas as leis e os discursos. Utilizamos então a categoria de *bildung* como um entendimento de formação integral para analisar Projetos Políticos Pedagógicos, bem como os discursos dos professores entrevistados para analisarmos como discursos e práticas se alinham.

Ainda no segundo capítulo, vimos com Kant que a educação cumpre um papel de preparar a humanidade para seu destino, com a incorporação da lei moral pelos educandos, visando a autonomia e a maioridade. No entanto, Kant também defendia que o processo educativo possui uma parte negativa, ou seja, que não ensina nada novo. Temos então a “disciplina”, que serve para inculcar nos estudantes as regras que humanizam o sujeito e os afastam dos animais, ou seja, fazer silêncio, sentar direito e seguir aquilo que é ordenado, a fim de suprimir os caprichos dos

educandos. Trabalhamos então com a categoria de disciplina, em Kant para analisar o entendimento de professores sobre a necessidade de disciplina como a justificativa para o estabelecimento de relações coercitivas autoritárias.

Os sociólogos clássicos da Era Moderna nos apresentaram diferentes papéis para a educação, mas em todas as visões estudadas há uma clara noção de que a educação não está isolada da sociedade. Com Durkheim vimos que a educação serve à sociedade, pois os diferentes tempos e locais históricos impõem um sistema educacional com uma força que não pode ser ignorada sem consequências. Desta forma, trabalhamos com a categoria durkheimiana de “imposição social” para analisar os discursos dos professores.

Já com Weber, vimos que a educação se tornou um reflexo da sociedade capitalista, cada vez mais burocratizada e racionalizada, de modo que educar se tornou um processo forjador de seres humanos treinados para a especialização, legitimadores de uma ordem social e submetidos a uma dominação racional-legal. Com isso trabalhamos com as categorias weberianas de “racionalização” e “burocratização” para analisar a percepção dos professores de que tipo de sociedade aguarda os estudantes.

Por fim, com Marx vimos um entendimento de educação como forma de promover a libertação da classe trabalhadora das relações de subordinação estabelecidas com a burguesia, denominada educação politécnica. No entanto, a educação politécnica é uma proposta de Marx que se contrapõe à educação unilateral da sociedade burguesa para a classe trabalhadora. Assim, utilizamos da categoria de “formação unilateral”, para investigar a percepção dos estudantes sobre o tipo de educação que eles recebem. Além disso, procuramos entender se o controle autoritário por notas, imposto pelos professores produz um fenômeno semelhante à alienação, isto é, um sentimento de estranheza em relação aos processos educativos.

Já no terceiro capítulo, avançamos a nossa análise histórica para entender as consequências que esta educação política do Estado Moderno teve sobre a concretude da sala de aula. Assim, propusemos algumas categorias que advêm de processos históricos sobre a sala de aula, desde que ela se materializou. A primeira categoria proposta foi a “mentalidade escolarizada” de Illich, que utilizamos para investigar a percepção de professores e estudantes sobre a ritualização do processo escolar, como uma etapa da vida que deve ser cumprida.

Trabalhamos também com a categoria de “governabilidade” trazida por Dussel e Caruso, apoiados em Foucault, como a articulação das conduções individuais com uma condução global e assim, investigar a percepção de professores e estudantes. Procuramos o entendimento de que a sala de aula é um espaço em que os estudantes devam se conduzir alinhados na condução global dos professores, semelhante à relação entre cidadãos e governos. No caso das categorias foucaultianas utilizamos as categorias denominadas “olhar hierárquico”, “sanção normalizadora” e “exame”, pois são categorias que visam ao adestramento, com base na vigilância, na punição e no registro, respectivamente.

Nos utilizamos ainda da categoria “avaliação formativa”, conforme Villas Boas, para analisar os Projetos Políticos Pedagógicos, bem como a percepção dos professores sobre como se dá essa modalidade avaliativa. Por fim, utilizamos a categoria “nota escolar e conceitos científicos” para verificar se os professores adotam algum critério relacionado ao pensamento por conceitos científicos, de acordo com Vigotski, para determinar a nota dos estudantes. Assim, de posse de nossas categorias de análise, podemos discutir questões referentes à nossa pesquisa.

A primeira coisa que podemos dizer sobre a pesquisa é sobre a sua natureza que, no nosso caso, é qualitativa, isto é, um tipo de pesquisa em que “[...] a preocupação não é com a representatividade numérica do grupo pesquisado, mas com o aprofundamento da compreensão da situação de pesquisa escolhida” (DOURADO; RIBEIRO, 2023, p. 16).

Com relação aos instrumentos que utilizamos para a coleta das informações para nossa investigação, foram as entrevistas semiestruturadas com os professores, pois “elas oferecem maior flexibilidade ao pesquisador e, assim, ele pode: ‘1) refazer questões; 2) reformular de modo distinto as perguntas, caso o entrevistado não as compreenda; 3) certificar-se de que foi devidamente entendido’ (FONTANA; ROSA, 2023, p. 188). Promovemos grupos focais com os estudantes, pois este procedimento “[...] oportuniza a realização de uma avaliação qualitativa – não-diretiva – que edifica informações e dados graças aos intercâmbios grupais em meio ao debate e/ou à discussão de um tema, assunto ou tópico indicado/interposto pelo agente da pesquisa” (IBIDEM, p. 201). Por fim, fizemos a análise documental dos Projetos Políticos Pedagógicos das escolas estudadas como forma de “[...] desenvolver o estudo/análise/ investigação/comparação de um ou vários documentos com a

finalidade de extrair deles informações correlacionadas aos desígnios de um trabalho científico (objetivos da pesquisa)” (FONTANA; PEREIRA, 2023, p. 49).

No nosso contexto, visitamos três unidades escolares pertencentes à Secretaria de Estado e Educação do Distrito Federal (SEEDF), uma da Coordenação Regional de Ensino (CRE) de Planaltina, uma da CRE do Plano Piloto e uma da CRE do Paranoá/Itapoã. Como não estávamos buscando nenhum perfil específico nas unidades escolares visitadas, o critério de seleção se deu por acessibilidade ao local, isto é, por pessoas conhecidas que mediaram o contato entre os pesquisadores e os gestores das respectivas escolas. Uma vez dentro das unidades escolares, obtivemos seus respectivos Projetos Políticos Pedagógicos (PPP), entrevistamos dezesseis professores da área de Ciências da Natureza (Química, Física e Biologia) e realizamos grupos focais com dez turmas das três séries do Ensino Médio, totalizando sessenta e cinco estudantes. As falas dos professores e estudantes foram gravadas em meio digital e transcritas, de acordo com as regras descritas em Preti (2005). Para proceder com nossa análise, atribuímos códigos a cada um dos sujeitos da pesquisa, conforme a Tabela 3 a seguir:

Tabela 3: Códigos atribuídos aos sujeitos de pesquisa

Código das unidades escolares	Código dos estudantes	Código dos PPP	Código dos professores
UE1	E1; E2; E3; E4; E5; E6; E7	PPP1	P1
	E8; E9; E10; E11; E12; E13; E14		P2
	E15; E16; E17; E18; E19; E20		P3
UE2	E21; E22; E23; E24; E25; E26; E27; E28	PPP2	P4
	E29; E30; E31; E32		P5
	E33; E34; E35; E36; E37		P6
	E38; E39; E40; E41; E42; E43; E44; E45; E46		P7
	E54; E55; E56; E57; E58; E59; E60; E61; E62; E63; E64		P8
UE3	E65	PPP3	P9
			P10
			P11
			P12
			P13
			P14
			P15

Uma vez atribuídos os códigos para cada um dos sujeitos da pesquisa, caracterizamos os professores considerando suas graduações, pós-graduações e tempos de experiência no magistério. Já os estudantes foram caracterizados pela série do Ensino Médio na qual se encontravam durante o grupo focal. Tais informações se encontram no Quadro 2 e Quadro 3, respectivamente, a seguir:

Quadro 2: Caracterização dos professores participantes da pesquisa

Código dos professores	Graduação	Pós-Graduação	Tempo de magistério
P1	Ciências Biológicas (Licenciatura/ Bacharelado)	Nenhuma	Dois anos
P2	Química (Licenciatura) Física (Licenciatura)	Nenhuma	Dezessete anos
P3	Química (Bacharel/Licenciatura)	Pós-Graduação em Engenharia de produção	Dois meses
P4	Ciências Biológicas (Licenciatura/ Bacharelado)	Especialização com Ensino Médio	Vinte e dois anos
P5	Matemática (licenciatura); Ciências Biológicas (Licenciatura)	Mestrado em Ensino de Ciências;	Vinte e seis anos
P6	Física (Licenciatura)	Nenhuma	Um ano
P7	Ciências Biológicas (Licenciatura)	Nenhuma	Nove anos
P8	Ciências Biológicas (Licenciatura/Bacharelado)	Mestrado incompleto em Biociências nucleares	Vinte anos
P9	Física (Licenciatura/Bacharelado) História (Licenciatura)	Mestrado incompleto em Física teórica; Mestrado em Ensino de Ciências	Vinte anos
P10	Química (Licenciatura)	Especialização em Educação	Vinte e oito anos
P11	Química (Licenciatura)	Especialização em Educação ambiental; Especialização em Ensino de Química	Cinco anos
P12	Ciências Biológicas (Licenciatura)	Nenhuma	Dois anos
P13	Ciências Biológicas (Licenciatura/Bacharelado)	Mestrado em Ensino de Biologia	Sete anos
P14	Física (Licenciatura/Bacharelado)	Mestrado em Ensino de Física; Doutorado em andamento em Ensino de Física	Vinte anos
P15	Química (Bacharelado); Complementação pedagógica para lecionar	Nenhuma	Três anos

Quadro 3: Caracterização dos estudantes participantes da pesquisa

Turma	Estudantes	Série Ensino Médio
1	E1; E2; E3; E4; E5; E6; E7	1º Ano
2	E8; E9; E10; E11; E12; E13; E14	1º Ano
3	E15; E16; E17; E18; E19; E20	1º Ano

4	E21; E22; E23; E24; E25; E26; E27; E28	1º Ano
5	E29; E30; E31; E32	1º Ano
6	E33; E34; E35; E36; E37	1º Ano
7	E38; E39; E40; E41; E42; E43; E44; E45; E46	2º Ano
8	E47; E48; E49; E50; E51; E52; E53	2º Ano
9	E54; E55; E56; E57; E58; E59; E60; E61; E62; E63; E64	2º Ano
10	E65	3º Ano

Conforme mencionado anteriormente, nossas categorias foram definidas ao longo dos três primeiros capítulos, o que qualificou nosso trabalho como uma pesquisa de categorias analíticas de modelo fechado, aquela em que, “[...] o pesquisador decide *a priori* categorias, apoiando-se em um ponto de vista teórico que se propõe o mais frequentemente submeter à prova da realidade” (LAVILLE; DIONE, 1999, p. 219). Tal modelo é denominado fechado, pois não se modifica com o curso da investigação, se tratando de assegurar a presença ou ausência de elementos determinados previamente, em função das hipóteses, de modo a não privar o pesquisador de alguns fundamentos já bem estabelecidos (LAVILLE; DIONE, 1999).

Com efeito, eles emergem e dão conta de uma experiência e de um saber acumulados ao longo de observações e de reflexões anteriores, experiência e saber que a nova pesquisa vem prolongar e aperfeiçoar, questionando novamente essas teorias existentes, situando-se assim em um *continuum* de contribuições aos progressos do conhecimento (LAVILLE; DIONE, 1999, p. 222).

Definidos, então, os parâmetros da nossa pesquisa, podemos retornar para nossas categorias de análise para que assim possamos descrever nossos instrumentos de coleta de informações. Nossas categorias são: Autoridade do professor, autoritarismo, poder, violência, *paideia/humanitas/bildung*, disciplina, imposição social, racionalização, burocratização, formação unilateral, alienação, mentalidade escolarizada, governabilidade, olhar hierárquico, sanção normalizadora, exame, avaliação formativa e nota escolar no ensino de Ciências. Cada categoria será utilizada para investigar um ou mais atores da nossa pesquisa; assim, temos o Quadro 4 que indica qual(is) ator(es) foi(ram) analisado(s) segundo a categoria.

Quadro 4: Distribuição das categorias de análise de acordo com os sujeitos da pesquisa

Categorias de análise	Projetos Políticos Pedagógicos	Professores	Estudantes
Autoridade do professor		X	X
Poder e Violência		X	X

<i>Paideia/humanitas/bildung</i>	X	X	
Disciplina		X	
Imposição social		X	
Racionalização e Burocratização		X	
Formação unilateral e alienação			X
Mentalidade escolarizada		X	X
Governabilidade		X	X
Olhar hierárquico, Sanção normalizadora e Exame		X	
Nota escolar e conceitos científicos		X	
Avaliação formativa	X	X	X
Autoritarismo		X	X

Definidos, então, quais atores foram focados em cada categoria, temos a seguir, os nossos instrumentos de coleta de informações.

ENTREVISTA COM OS PROFESSORES:

1ª Pergunta: Para você, o que é autoridade docente? Você se vê como uma figura de autoridade em relação aos seus estudantes? Como você exerce essa autoridade?

Objetivo: Compreender como o professor enxerga sua autoridade frente aos estudantes, se ela se assemelha à proposta de Arendt e se essa autoridade demanda dispositivos de coerção.

2ª pergunta: Você sente que sua autoridade é tolhida por decisões institucionais? Como?

Objetivo: Determinar se o professor percebe sua autoridade como sendo atrelada às regras de instituições imersas no autoritarismo da sociedade capitalista.

3ª Pergunta: Em sala de aula você conta com o apoio dos estudantes em relação às decisões dos procedimentos que serão adotados? Em caso negativo, como você lida com esta falta de apoio?

Objetivo: Saber se o professor exerce o poder, nos termos de Arendt, dentro de sala de aula e em caso negativo, como ele obtém a obediência dos estudantes.

4ª Pergunta: O que você espera dos seus estudantes ao fim do processo educativo com você?

Objetivo: Compreender como o professor entende o processo de formação humana, se esse entendimento se alinha com a *Paideia/Humanitas/Bildung*.

5ª Pergunta: Como você enxerga o papel da disciplina no processo educativo?

Objetivo: Compreender, se de modo semelhante a Kant, o professor considera a disciplina como responsável por domar a selvageria humana, durante o processo educativo.

6ª Pergunta: Quais expectativas você acredita que a sociedade tenha em relação aos seus estudantes, com o fim desta etapa da educação (Ensino Médio)? Como estas expectativas influenciam sua prática docente?

Objetivo: Determinar como o entendimento de sociedade do professor influencia sua prática em sala de aula para assim, compreender se o professor se sente coagido por normas sociais, conforme preconizou Durkheim.

7ª Pergunta: Quais características deveria ter um estudante, formado em suas aulas, para atender às expectativas da sociedade?

Objetivo: Compreender se a formação que os professores oferecem aos estudantes serve apenas para atender às burocracias de uma sociedade racionalizada, nos termos de Weber, principalmente no que se refere à realização de exames (vestibulares e concursos) e inserção ao mercado de trabalho.

8ª Pergunta: Você sente que o processo de escolarização faz diferença na formação dos seus estudantes? Como você entende que esse processo os modifica?

Objetivo: Compreender se o professor enxerga no processo de educação mais do que um simples ritual para atender a uma sociedade escolarizada, nos termos de Illich.

9ª Pergunta: Quais regras você considera mais importante que seus estudantes sigam?

Objetivo: Determinar se há relação entre as regras que os estudantes devem seguir e as regras que os indivíduos cumprem durante suas convivências sociais para, assim, analisar se os professores atuam para que a escola seja o local em que os estudantes adquirem um estado de governabilidade, conforme apresentado por Dussel e Caruso.

10ª Pergunta: A vigilância de seus estudantes, bem como a nota das avaliações e o histórico escolar são instrumentos que reforçam sua autoridade docente? Por quê?

Objetivo: Verificar se os instrumentos de adestramento, descritos por Foucault, são considerados, equivocadamente, pelos professores como instrumentos de sua autoridade.

11ª Pergunta: Qual a função da nota escolar? Você acha que a avaliação formativa se alinha com a prática de atribuição de nota aos seus estudantes?

Objetivo: Verificar se os professores sabem o que seria a avaliação formativa, bem como investigar como os professores lidam com a contradição entre a avaliação formativa e a prática de atribuição de notas.

12ª Pergunta: Quais critérios você utiliza para diferenciar um estudante com nota 8,5 de um com nota 7,5 e no caso de um estudante com nota 5,0 (aprovado) e outro com nota 4,5 (reprovado)?

Objetivo: Verificar se os critérios que os professores utilizam para determinar diferenças pequenas entre notas são arbitrários ou baseados em algum critério relacionado ao desenvolvimento dos conceitos científicos.

GRUPO FOCAL COM OS ESTUDANTES:

1ª pergunta: Vocês veem seus professores como figuras de autoridade? Expliquem como seria este entendimento.

Objetivo: Saber como os estudantes enxergam a autoridade docente e se há alinhamento entre as respostas dos professores e dos estudantes.

2ª Pergunta: Vocês se sentem incluídos nas decisões tomadas pelos professores?

Objetivo: Analisar se os professores exercem o poder, nos termos de Arendt, em sala de aula.

3ª Pergunta: Vocês obedecem aos seus professores? Eles tentam obter a obediência de vocês? Por quais meios?

Objetivo: Saber se há o exercício da autoridade exacerbada em sala de aula, ou em outras palavras, o autoritarismo.

4ª Pergunta: Vocês sentem que a educação que recebem de seus professores contribui para a sua melhora?

Objetivo: Compreender se, na percepção dos estudantes, a escola promove a formação unilateral, descrita por Marx, isto é, que só serve para atender às necessidades imediatas, impostas por uma sociedade imersa em ideologia burguesa.

5ª Pergunta: A educação que vocês recebem lhes causa um estranhamento em que somente os professores entendem como ela funciona?

Objetivo: Verificar se os estudantes se encontram em um processo de alienação, isto é, se o estudante entende que ele é parte ativa no processo de educação em contraposição a um sentimento de deslocamento da realidade em que parece que as coisas acontecem de forma mágica.

6ª Pergunta: Você se sente convencido da importância de frequentar a escola? Ou é somente algo que disseram que vocês tinham que fazer?

Objetivo: Compreender se o ato de frequentar a escola, por parte dos estudantes, é mais do que um mero ritual que precisa ser cumprido por imposição de uma sociedade escolarizada, nos termos de Illich.

7ª Pergunta: Os professores enxergam vocês como pessoas a serem governadas? Se sim, quais regras são as mais reforçadas?

Objetivo: Determinar se as regras reforçadas pelos professores junto aos estudantes são aquelas que advém das leis da sociedade burguesa, isto é, relacionadas ao conformismo, à adequação e à submissão, como forma de se garantir o estado de governabilidade.

8ª Pergunta Qual é a função da nota escolar? Vocês sentem que ela reflete a aprendizagem de vocês?

Objetivo: Verificar se professores e estudantes estão alinhados no entendimento sobre o papel da nota escolar e se os instrumentos de avaliação utilizados pelos professores buscam a avaliação de todo o processo de aprendizagem.

ANÁLISE DOCUMENTAL DOS PROJETOS POLÍTICOS PEDAGÓGICOS:

Pesquisa das seguintes palavras-chave: formação, convivência, sociedade, ser social, mercado de trabalho, universidade/vestibular/PAS/ENEM.

Objetivo: Compreender como os documentos tratam a educação e se a consideram como um processo de formação humana em alinhamento com a *Paideia/Humanitas/Bildung*.

Pesquisa dos tópicos que tratam das práticas avaliativas.

Objetivo: Verificar como os documentos se posicionam no que tange à necessidade de se aplicar uma nota, em um contexto de aprendizagem que demanda a avaliação formativa.

Uma vez aplicados os nossos instrumentos de coleta de informações aos nossos sujeitos de pesquisa, obtivemos nossos resultados, os quais são apresentados e discutidos no próximo capítulo. No entanto, antes de apresentarmos a referida discussão, cabe apresentar qual estratégia de análise foi utilizada na nossa investigação. Utilizamos assim, a estratégia denominada “emparelhamento” ou “busca de padrões” que consiste em associar as informações recolhidas a um quadro teórico com o objetivo de compará-las. Tal estratégia se justificou na nossa proposta de deduzir nossas categorias de análise com base em uma estrutura teórica para que pudéssemos produzir nosso instrumento de coleta de informações e ao mesmo tempo, analisar nossos dados recolhidos à luz destas categorias. Esta comparação busca “[...] verificar se há verdadeiramente correspondência entre essa construção teórica e a situação observável, comparar seu modelo lógico ao que aparece nos conteúdos, objetos de sua análise” (LAVILLE; DIONE, 1999, p. 227).

Após descrito nosso delineamento teórico-metodológico, podemos avançar para a descrição, análise e discussão de nossos resultados.

CAPÍTULO 5

5 APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS E DISCUSSÃO

Para proceder à discussão de nossos resultados, convém apresentar como se deu a aplicação da nossa estratégia de análise, denominada pareamento ou busca por padrões. Para cada categoria deduzida em nossa discussão teórica, construímos quadros apresentando as percepções de cada sujeito de pesquisa (Projetos Políticos Pedagógicos, professores e estudantes) relevante para a discussão, de acordo com o Quadro 4. Em seguida destacamos as principais concepções que emergiram de cada fala e atribuímos códigos alfanuméricos a elas de modo a agrupá-las com base em similaridades, quando fosse o caso. Por fim, comparamos estas concepções emergentes com nossas categorias de análise, com o objetivo de encontrar semelhanças e diferenças e assim, discutir as nuances de nossa hipótese.

Tal procedimento é demonstrado em detalhes durante a apresentação e discussão dos resultados referentes à nossa primeira categoria de análise, a autoridade do professor, de forma que os dados brutos, bem como o passo a passo são detalhados como maneira de exemplificar o que foi feito para as outras categorias.

No início de nossa investigação estabelecemos como hipótese que: A prática de adoção de notas em sala de aula, por parte dos professores de Ciências, é arbitrária e seu sentido está ligado a mecanismos de coerção e obtenção de obediência por meio de ameaças. Vejamos, então, se os nossos dados empíricos sustentam essa afirmação e se de fato podemos chegar à nossa tese. Assim, começemos pela categoria “autoridade do professor”.

5.1 A CATEGORIA AUTORIDADE DO PROFESSOR

No primeiro capítulo desta investigação, apresentamos o conceito estabelecido por Hannah Arendt para a autoridade política, de modo que, para a autora trata-se de uma relação de obediência hierárquica em que os papéis de quem manda e de quem obedece encontram-se inscritos na própria relação e cuja legitimidade é dada por ambos os grupos ou sujeitos. Vimos que este entendimento para autoridade se referia à relação entre adultos, em especial dentro da esfera política romana. Assim avançamos e definimos a autoridade, segundo Arendt, para as relações entre professores e estudantes dentro da esfera pré-política da educação. Para este entendimento, a autora nos diz que “sua autoridade (do professor) se

assenta na responsabilidade que ele assume por este mundo. Face à criança, é como se ele fosse um representante de todos os habitantes adultos apontando os detalhes e dizendo à criança: - Isto é o nosso mundo” (ARENDT. 1972, p. 239, inserção nossa).

Com isso, o processo de emparelhamento, ou busca de padrões, é realizado em nossa análise se utilizando da autoridade, considerando-a como categoria de análise, isto é, buscando nas falas de professores e estudantes, noções que envolvam relações hierárquicas legitimadas de obediência, isto é, que não se utilizam de coerção ou persuasão, bem como a concepção de responsabilidade pelo mundo. Começamos, então, pela fala dos professores.

Para obtermos as percepções dos professores para a análise da categoria autoridade, fizemos a seguinte pergunta: **Para você, o que é autoridade docente? Você se vê como uma figura de autoridade em relação aos seus estudantes? Como você exerce essa autoridade?**

Convém destacar que nosso objetivo ao fazer esta pergunta foi compreender como o professor enxerga sua autoridade frente aos estudantes, se ela se assemelha à proposta de Arendt e se essa autoridade demanda dispositivos de coerção. Assim, apresentamos a seguir o Quadro 5 com algumas falas que os professores proferiram, bem como as concepções que emergiram de suas falas que foram agrupadas por códigos numéricos.

Quadro 5: Falas dos professores sobre autoridade docente e principais ideias emergentes

Código dos professores	Falas dos professores	Concepções emergentes
P1	“Domínio sobre a sala... autoridade eu penso em domínio de sala de aula [...] é... o aluno... ele... entender os meus comandos... né/ pra/ que a aula possa fluir... ele entender o momento que é de copiar [...]” “[...] eu acredito... que as turmas que eu tenho mais domínio... mais autoridade... são aquelas turmas que eu respeito eles e eles me respeitam... porque eles entendem que a professora vai falar agora sério com a gente... porque isso é importante... e agora ela vai ter o momento mais de diversão da aula porque agora já acabou o que era importante [...]”	Domínio de sala; (1) Respeito mútuo. (3)
P2	“Eu... entendo... autoridade como sendo... uma pessoa... responsável... que tenha:: maior... digamos... é::: instrução::: que possa guiar... as pessoas dentro da docência seria isso... o que se:::gue um certo padrão de hierarquia na... na palavra né/... é mais ou menos assim que eu entendo” “[...] começo um processo de negociação com eles... né/ cada um fazendo a sua parte tudo consegue fluir muito bem [...] e consigo sim ter um domínio de turma... consigo o respeito dos alunos apesar de né/... a gente saber que o que eles demonstram na nossa frente não é... bem a realidade do que eles pensam”	Hierarquia e responsabilidade ligadas à instrução; (4) Domínio da turma; (1) Obtenção de respeito por

		negociação. (5)
P3	“Autoridade docente é conseguir ministrar aula... que hoje eu acho que é uma::: dificuldade em sala de aula... por conta da::: de conseguir mesmo liderar... do::: do jeito que os alunos são hoje em sala de aula” “[...] eu tenho que tar/ pontuando... infelizmente eu tenho que tar/ utilizando o quantitativo... então as atividades... tudo que eu faço é através de pontuação... e::: [...] quando eu deixo livre eu não vejo resultado... eles não prestam atenção... então a maneira de eu tar/ exercendo essa liderança é::: através de pontuação mesmo”	Conseguir ministrar a aula; (2) Controle pelo uso de notas. (6)
P4	“Bom... autoridade é você... é você ter domínio da turma...” “[...]né/... pra/ mim é::: eu consigo essa autoridade de uma maneira que [...] eu... meu jeito eu sou muito brincalhão... e tenho esse respeito de uma maneira que... não é muitas vezes O QUE se fala pro/ aluno mas é COMO se fala... então cê/ consegue se/ autoritário... ter o respeito [...]”	Domínio da turma (1); Ser autoritário; (7) Obtenção de respeito por brincadeiras. (5)
P5	“Olha eu prefiro muito mais a autoridade do argumento... do que::: o argumento da autoridade né/... então::: eu entendo que o professor ele tá/ ali como um um mediador né/... uma::: ponte entre... o conhecimento já adquirido né/... que a gente tem um contexto histórico pra/ chegar nesse conhecimento e::: o::: o... as particularidades de cada aluno tentando facilitar que ele tenha acesso a esses conhecimentos...” “Não digo autoridade... eu digo um... parceiro né/... a gente sempre tem troca com as pessoas com quem a gente se envolve... a gente não pode se colocar numa posição de superioridade sempre né/ [...]”	Professor mediador como parceiro (5). Professor como o elo entre o mundo velho e o que está por vir (8).
P6	“Tá/... pelo que eu entendo... autoridade::: eu acho que é só figura que tem um papel que::: demonstre::: alguma::: vamos supor... é::: saiba um pouco mais... vamos dizer isso... uma figura ali que::: tem um conhecimento uma vivência a mais que os alunos e que tá/ ali pra/ ensinar [...]” “Em sala de aula eu acho que eu exerço meu papel no::: a partir do momento que eu chego e::: todos estão me esperando em sala de aula::: eu acho que eu já tô/ demonstrando a minha autoridade... que eles tem que me esperar na sala [...]”	Professor como o elo entre o mundo velho e o que está por vir (8); Controle do comportamento dos estudantes. (6)
P7	“Sim sim... autoridade::: é::: [...] a gente espera que o estudante entenda essa... esse lugar né/... lugar do estudante... o lugar do professor... a importância disso... na passagem dele... pelo sistema::: educacional no geral... ao nível de educação formal né/” “Temos... temos mecanismos né/... tem os mecanismos disciplinares... ali da política da escola é::: que pra/ mim isso é um último recurso normalmente... [...] Uma advertência oral... por exemplo... uma advertência escrita”	Hierarquia no sistema educacional; (4) Mecanismos disciplinares. (6)

P8	“Autoridade docente ela concerne de você é o adulto responsável dentro de uma sala de aula... então você é responsável pela segurança... responsável pelas atividades que ali são realizadas... né/... você é... responsável pela:: comportamento em parte [...]” “[...] e também dando exemplo né/:: eu acho que o professor ele tem uma boa palavra quando ele cumpre a sua palavra também em sala... naquilo que ele propõem... né/... [...] então você tem que conseguir chegar num ponto em que você inspira no aluno respeito... você inspira no aluno uma vocação... que ele perceba que você tem paixão por aquilo que você faz [...]”	Ser o adulto responsável; (8) Ser um exemplo e inspirar o estudante ao respeito. (3)
P9	“[...] eu sou professor de História e de Física sempre me perguntam porque eu nunca dei aula de História e uma das respostas que eu sempre dei [...] é que é mais fácil dar aula de Física porque os alunos respeitam mais o professor de Física porque o conteúdo de Física... é tido né pra/ maioria das pessoas como um conteúdo mais difícil... então eu nunca tive muita dificuldade pra:: me impor eh:: sobre os alunos com relação a ordem da sala e tal... e eu acredito que muito disso tem a ver com a minha postura e tal mas também muito tem a ver com o conteúdo... eu percebo eh:: não fiz estudo nunca sobre isso mas percebo que colegas de outras matérias... consideradas talvez mais fáceis tenham mais dificuldade [...] eu acho que isso tem a ver com autoridade” “[...] então autoridade em sala de aula pra/ mim tem muito a ver com isso com a capacidade que o professor tem... por vários motivos e fatores de:: de conseguir dar a sua aula de conseguir desempenhar o seu papel de conseguir exercer a profissão [...]” “[...] a autoridade do professor eu eu levo muito a ver... eu acho que tem muito a ver com o respeito que os alunos têm pela figura do professor como... não apenas como alguém que sabe mais do que eles mas alguém que pode colaborar que pode:: aquele que tá/ ali pra/ alguma coisa útil e tal... acho que é por aí” “[...] professor tem autoridade no no no:: no momento em que ele consegue estabelecer numa/ sala de aula uma ordem mínima pras/ coisas ‘gente tem um conteúdo pra/ ensinar pra/ vocês... tem algo que eu sei aqui que vocês não sabem então seria interessante vocês me ouvirem’ né o convencimento do aluno [...]” “[...] eu sempre evitei assim ao máximo eh:: usar da autoridade do tipo ‘ah vou tirar ponto’ isso ‘ah vou vo::u eh dar uma penalidade na prova vou fazer uma prova difícil’ [...]”	Autoridade é relacionada com a dificuldade da disciplina de Física (10); Conseguir exercer a profissão (2); Professor como o elo entre o mundo velho e o que está por vir (8); Convencimento do aluno (5); Autoridade como possibilidade de penalização (6).
P10	“Eu acho que autoridade docente é você manter o equilíbrio em sala sabe... [...] que as pessoas confundem... o cara ter autoridade de sala é ele ter uma posição de superioridade em relação ao aluno... e na verdade não é:: eu acho que autoridade é o equilíbrio... entre o docente:: e o discente... [...]” “[...] autoridade é uma coisa... autoritarismo é outra então pra/ gente manter uma sala e ter o domínio de sala... cê/ têm que ter autoridade porque cê/ pega uma turma com quarenta meninos... ou meninas... cê/ você não tiver autoridade você não consegue:: trabalhar [...]”	Equilíbrio entre docente e discente; (5) Domínio de sala. (1)
P11	“Eu acredito que é saber colocar bem o... o:: a sua metodologia né/... é:: não quer dizer muito que é autoridade... de ser o::... o:: mandante... mas uma autoridade que consegue colocar o seu trabalho mais aí/... esclarecer melhor né/ esse trabalho/... [...]”	Conseguir realizar o trabalho. (2)

P12	“Hum... autoridade eu tento não levar pra/ essa parte mais rígida do professor... mas sim a parte técnica né/... que o professor consegue passar pros/ estudantes [...]” “Que eu não consigo... [...] eu não gosto dessa parte aí não... ser uma professora rígida... ser uma professora... prefiro ter esse::: ter esse relacionamento com eles... mais horizontal né/ e::: eu tenho essa dificuldade... eles não conseguem entender que querendo ou não eu sou uma autoridade em sala... então eu tenho uma dificuldade nessa parte” “[...] nunca consegui ter uma aula tranquila... e sempre em algum momento da aula tenho que::: trazer essa parte rígida né/... pedir silêncio... ou falar gente... não pode sair da sala ou falar que eu vou tirar ponto e::: isso que eu... é isso que me faz sentir... mal né/... ter que mostrar esse lado rígido”	Parte técnica; (4) Relação horizontal; (5) Demonstrar rigidez. (6)
P13	“Autoridade docente... a... é::: autoridade docente é::: você ter ali uma né/::: uma... um posicionamento em sala né/ [...] uma posição de::: poder... mas assim... o poder mais assim naquele momento... naquela situação” “Eu procuro muito o diálogo... eu acho que::: eu... eu... a gente... sempre no primeiro dia de aula eu procuro estabelecer regras de boa convivência... [...] eu falo que eu tenho um respeito muito grande por eles e::: eu espero né/... que esse respeito seja recíproco [...]” “[...] a gente né/... a gente vai conversando até::: a gente chegar a um ponto de não tolerar algum tipo de comportamento... [...] se eu contar nos dedos eu acho que se eu tirei algum aluno de sala na vida foram duas vezes... três vezes... [...]aí a gente parta pra/ uma... pra/ essa questão.. e aí::: eu delego na verdade pra/... pra/... pra/ direção da escola ou pra/::: supervisão... pra/... outras instâncias [...]”	Posição de poder; (9) Estabelecimento de diálogo para boa convivência; (5) Tirar de sala e delegar para outras instâncias. (6)
P14	“Uma livre condição para o exercício de seu trabalho... numa/ relação respeitosa e produtiva com o discente e essa autoridade ela vai permear tanto o campo de autonomia da execução do trabalho aquilo que liga o campo pedagógico de orientação como também... condições de convivência e relação salutar com os alunos” “Sim sim... autoridade no sentido de... de poder... ser a eles uma referência de condução para o percurso de aprendizagem então há que se reconhecer... a competência há de se também demonstrar o professor a competência para a condução do percurso de aprendizagem... e uma vez reconhecido aquilo por parte do discente naturalmente é entendido aquilo como autoridade... autoridade no percurso intelectual e também autoridade no sentido de organização eh::: para os trabalhos de sala seja de espaço de modo e tempo do trabalho do aprendizado do processo da aprendizagem então autoridade é nesse sentido”	Exercício do trabalho (2); Relação salutar com os alunos (3); Professor como o elo entre o mundo velho e o que está por vir (8);
P15	“É::: quando cê/ fala de autoridade... alguém que::: de alguma forma ele::: exerce algum... [...] talvez poder mesmo em relação à algum... ao aos seus liderados né/... aquelas pessoas que estão... tão de baixo... [...] no sentido de organização [...]” “[...] a minha jornada me levou a ter um nível de conhecimento em que hoje eu tenho a oportunidade... o privilégio de transmitir para os alunos... [...] de fazer com que::: eles saiam de um estado sem conhecimento e possam de alguma forma adquirir aquele conhecimento”	Poder sobre os liderados; (9) Transmissão de conhecimento; (4)

Vejamos a seguir o modo que os códigos numéricos foram identificados:

- Conceção (1): O relacionamento da autoridade com o domínio ou o controle de sala;
- Conceção (2): O relacionamento da autoridade com a habilidade do professor de cumprir um trabalho ou realizar as atividades de sala de aula;
- Conceção (3): A percepção da autoridade como o respeito mútuo entre professores e estudantes;
- Conceção (4): O ponto de vista de que a autoridade está relacionada com a posição hierarquicamente superior do professor, dada sua instrução;
- Conceção (5): A compreensão de que a autoridade é obtida por negociação, brincadeiras ou convencimento;
- Conceção (6): O relacionamento da autoridade com o controle coercitivo, seja pelo uso de notas ou por uma postura “firme” em sala de aula;
- Conceção (7): A visão de que a autoridade pode ser encarada como sinônimo de ser autoritário;
- Conceção (8): O entendimento de que a autoridade está ligada ao papel do adulto responsável que atua como um elo entre um mundo velho e o que está por vir;
- Conceção (9): A associação da autoridade com uma posição de poder;
- Conceção (10): O relacionamento entre a autoridade e a percepção de maior dificuldade da disciplina de Física.

A seguir estão as percepções dos estudantes sobre a autoridade docente e para obtermos estas percepções para a análise desta categoria, fizemos a seguinte pergunta: **Vocês veem seus professores como figuras de autoridade? Expliquem como seria este entendimento.**

Convém destacar que nosso objetivo ao fazer esta pergunta foi saber como os estudantes enxergam a autoridade docente e se há alinhamento entre as respostas dos professores e dos estudantes. Assim, apresentamos a seguir o Quadro 6 com algumas falas que os estudantes proferiram, bem como as concepções que emergiram de suas falas que foram agrupadas por códigos alfabéticos. Ressalta-se que, dada a natureza dos grupos focais, nem todos os estudantes responderam às perguntas, de modo que o Quadro 6 apresenta quais estudantes o fizeram. Esta

observação vale para todas as categorias que envolveram a percepção dos estudantes.

Quadro 6: Falas dos estudantes sobre autoridade docente e principais ideias emergentes

Código dos estudantes	Falas dos estudantes	Concepções emergentes
E1	“Os professores não são figuras de autoridade porque a gente não é obrigado a obedecer eles [...]” “Eu acho que não exatamente uma figura de autoridade mas sim uma figura de responsabilidade. Caso a sala faça alguma coisa a responsabilidade vai pra/ ele”	Professor não é autoridade; (a) Autoridade requer obediência; (h) Responsabilidade pelas ações dos alunos. (b)
E2	“Eles são autoridade, acho que autoridade não necessariamente significa que nós somos uma monarquia [...] mas sim que eles [...] tem poder sobre [...] quem vai ficar e quem vai sair”	Decisão de quem fica ou sai de sala; (c) Ter poder. (j)
E3	“A gente tem que pelo menos respeitar uns aos outros nesse negócio não um professor achar que ele é melhor que um aluno porque ele é mais velho porque ele tem diploma de sei lá quantas faculdades”	Professor não é autoridade; (a) Igualdade entre professores e estudantes. (d)
E8	“Eu acho que o professor não devia ser tipo que uma autoridade mas sim como se fosse um amigo [...]”	Professor não é autoridade (a); Professores como amigos dos estudantes. (d)
E10	“Não uma figura de autoridade é meus pais e minhas mães o professor só tá/ ali pra/ nos ensinar... claro que ele tem::: digamos assim... uma autoridade pra/ nos... nos... fazer alguma coisa que a gente não quer [...]”	Professor não é autoridade; (a) Uso de coerção. (c)
E11	“Acho que as únicas coisa que a gente tem que ver como figura de autoridade é como um... éh::: pais tipo mãe e pai... policial [...]”	Professor não é autoridade. (a) Autoridade tem “natureza” policial. (h)
E15	“Olha eu não vejo eles como autoritário porque eles não têm assim de certa forma poder sobre mim assim tal... eu vejo mais como colega parceiro assim tals... que ele vai me ajudar a construir minha carreira [...]”	Professor não é autoridade; (a) Autoridade semelhante a autoritário; (e) Professores parceiros dos estudantes; (d) Ter poder sobre os estudantes. (j)
E16	“Na real eu gosto de enxergar eles como mais parceiros do que alguém::: autoritário eles são autoritários eles mandam lá na	Professor não é autoridade; (a)

	gente para fazer tudo mas eu gosto de enxergar isso como amigos que estão ali ajudando a gente a entender o conteúdo”	Autoridade semelhante a autoritário; (e) Professores amigos dos estudantes. (d)
E21	“Alguns sim porque alguns passam a credi... a credibilidade suficiente pra/ exigir respeito porque... fazer uma aula boa e se importam com os alunos de verdade” “Os que não não impõem respeito e a gente não respeita o que eles passam nem o que eles tentam passar pra/ gente”	Professores têm autoridade ao se importarem com os estudantes; (f) Autoridade impõe respeito. (c)
E22	“Não porque pra/ eles poderem cobrar autoridade eles têm que passar ela e no caso eles não passam... por exemplo na:: o que a gente espera de uma autoridade ela impor respeito ela passar respeito e demonstrar o interesse na turma”	Autoridade impõe respeito; (c) Professores tem autoridade ao demonstrarem interesse pela turma. (f)
E30	“Sim eles estão aqui como profissionais e a gente pode aprender... então de certo modo eles eles acabam é:: tendo autoridade em relação a gente”	Profissionais têm autoridade. (g)
E33	“[...] a partir do momento que ele tipo... você entrou ele ele entrou ele manda em você e coordena sua vida da forma que ele quer [...]”	Autoridade permite mandar na vida do estudante. (c)
E34	“Eu acho que hoje em dia o professor ele não é visto tanto como figura de autoridade... e ele tem que ser sim dentro de sala de aula [...]” “[...] o professor ele tem que ser autoridade dentro de sala de aula [...] muita das vezes quem corrige realmente os filhos os alunos é os professores que muitos das vezes os pais não tem autoridade sobre o filho não corrige o filho [...]”	Professor não é visto como autoridade; (a) Quem tem autoridade corrige o outro. (c)
E35	“Eu não acho que eles têm que se pôr autoridade sobre a gente porque:: mano não faz sentido isso... na moral... por mim só tem autoridade minha mãe e meu pai... só eles... eles querem se impor uma coisa que eles não podem ter... na moral... não faz sentido”	Professor não tem autoridade. (a)
E36	“Eh:: eu acho que o seguinte nas:: principalmente nas escolas públicas de hoje em dia os professores não tem autoridade em sala de aula [...]” “[...] muitas das vezes alguns professores também tentam impor coisas que:: usam às vezes forçando alunos algumas coisas que não são viáveis à aula”	Professor não tem autoridade; (a) Imposição. (c)
E38	“[...] os professores são sim autoridades dentro da sala de aula e é isso você não obedece ele te tira de sala e a aula continua [...]”	A autoridade possibilita a retirada do aluno de sala. (c)
E40	“Eu acho que no meio entre alunos é alguém que... tipo muitos alunos não obedecem por exemplo as ordens dos professores... e:: autoridade é ter o poder sobre aquilo tipo um professor dá uma ordem para os alunos e todos seguirem [...]”	A autoridade possibilita que as ordens sejam cumpridas; (h) Ter o poder. (j)

E41	“Eu acho que o professor não tem... essa... essa... como é que fala essa capacidade de mandar eu acho que ele tá/ lá só pra/ ensinar e pra/ tipo influenciar não... pra/::: mostrar o lado certo não mandar nas coisas entendeu”	Professor não é autoridade; (a)
E48	“Acho que tinha que ser direitos iguais... acho que deveria sim ter regras mas tipo:: ia ter que ser respeitado os professores respeitar os alunos e os alunos respeitar os professores e cada um... respeitar as regras dentro da sala”	Igualdade entre professores e estudantes. (d)
E51	“Sim porque::: é eles que passam conhecimento deles e por serem pessoas mais velhas”	Aptidão profissional; (g) A autoridade possibilita que o professor ensine por ele ser mais velho. (i)
E56	“Eu acho que tem muito professor que quer ser visto como uma autoridade mas eu não acho que é esse tipo de coisa esse tipo de relação que tem que ter entre aluno e professor acho que tem que ser de respeito não autoridade [...]”	Professor não é autoridade; (a) Igualdade entre professores e estudantes. (d)
E58	“Não porque não é nada meu pra/... não é nada meu”	Professor não é autoridade; (a)
E65	“[...] hoje eu não vejo tanto assim porque tem certos professores que não respeitam os alunos [...]”	Professor não é autoridade. (a) Autoridade demanda respeito (f).

Vejamos a seguir o modo que os códigos alfabéticos foram identificados:

- Conceção (a): O entendimento de que o professor não é ou não tem autoridade;
- Conceção (b): A percepção de que professor é uma autoridade, pois eles são responsáveis pelas ações dos estudantes;
- Conceção (c): O olhar da autoridade do professor relacionando-a com a ação de coagir os estudantes ou obter respeito por imposição;
- Conceção (d): A compreensão de que não há diferença hierárquica entre professores e estudantes;
- Conceção (e): O entendimento de autoridade como sinônimo de ser autoritário;
- Conceção (f): A percepção de que os professores só são uma autoridade se eles se interessarem e respeitarem os estudantes;
- Conceção (g): A associação da autoridade do professor com a sua atuação profissional;

- Conceção (h): A compreensão de que a autoridade tem natureza policial e está relacionada com a possibilidade de o professor ter suas ordens cumpridas;
- Conceção (i): O relacionamento da autoridade do professor com a sua maior idade em relação aos estudantes;
- Conceção (j): Associação da autoridade do professor com sua detenção de poder sobre os estudantes.

Por fim, dentro desta categoria, as ideias de professores e estudantes foram confrontadas, de modo a estabelecer semelhanças e diferenças, com a nossa categoria de análise, conforme a Tabela 4 a seguir:

Tabela 4: Comparação entre as concepções de professores e de estudantes sobre a categoria autoridade docente

Concepções de professores e estudantes agrupadas por semelhança	Quantidade de vezes que as concepções sobre autoridade emergiram nas falas dos professores	Quantidade de vezes que as concepções sobre autoridade emergiram nas falas dos estudantes
(1) e (h)	4	3
(2)	4	0
(3) e (f)	3	3
(4) e (g)	4	2
(5) e (d)	7	6
(6) e (c)	6	8
(7) e (e)	1	2
(8) e (i)	5	1
(9) e (j)	2	3
(10)	1	0
(a)	0	14
(b)	0	1
Total de participantes	15	23

Olhando para a Tabela 4, chama bastante atenção que a **concepção (a)** foi compartilhada entre o maior número de estudantes (catorze), sendo identificada como o entendimento de que os professores não são ou não têm autoridade frente aos seus estudantes. Este resultado se alinha com o diagnóstico que Arendt fez sobre o mundo contemporâneo ao afirmar que existe uma crise na autoridade do professor. Não estamos falando de uma falta de entendimento sobre o que seria esta autoridade, mas sim de uma percepção em um grupo de estudantes de que os professores não

representam uma autoridade o que nos aproxima da ideia de que a autoridade não é aquilo que medeia as relações entre professores e estudantes.

A percepção que mais apareceu entre professores (sete) e que foi compartilhada por um considerável grupo de estudantes (seis) é aquela representada pelos **códigos (5) e (d)**. Ela é identificada como a compreensão de que não há diferença hierárquica entre professores e estudantes, de modo que a autoridade deva ser conquistada por negociações, brincadeiras ou convencimento. Esta concepção se choca com o entendimento de Hannah Arendt, em que a autora diz que a insígnia da autoridade é o reconhecimento inquestionável de ambas as partes sobre os papéis desempenhados no que tange à obediência e capacidade de dar ordens, prescindindo de qualquer forma de persuasão. Isto é, existem professores e estudantes que consideram as suas relações como se fossem simétricas, de modo que seria necessário negociação para conquistar o respeito dos estudantes. Se Arendt estiver correta, nenhum tipo de autoridade pode surgir neste tipo de relação.

A próxima percepção de suma importância para nossa análise é aquela compartilhada por seis professores e oito estudantes, representada pelos **códigos (6) e (c)**. Ela é identificada com o entendimento de que a autoridade do professor está relacionada com a sua possibilidade de coagir os estudantes, seja pelo uso de notas ou por uma postura “firme” em sala de aula. Mais uma vez, esta concepção está na contramão do pensamento arendtiano, pois a autora diz que, assim como a autoridade prescinde de negociação, ela também não recorre a nenhum tipo de controle coercitivo. Cabe ressaltar que a autoridade exacerbada por coação seria o nosso entendimento para o autoritarismo, no entanto, essa conclusão exige cautela, por tudo o que vimos durante o nosso caminhar teórico.

A concepção representada pelos **códigos (4) e (g)**, apresentada por quatro professores e dois estudantes, a qual identificamos como o entendimento de que há uma hierarquia entre professores e estudantes. Esta hierarquia se dá pelos diferentes graus de instrução entre ambos os atores, isto é, o professor é uma autoridade porque ele sabe mais. Outra vez, Hannah Arendt nos fornece uma reflexão que utilizamos para confrontar com esta percepção, pois a autora nos diz que as qualificações do professor não são a mesma coisa que sua autoridade. A autora ainda ressalva que a qualificação é indispensável para o exercício da autoridade, mas não é o suficiente, pois ela só possibilita ao professor conhecer o mundo e instruir o estudante sobre ele,

mas não garante que o professor assuma responsabilidade por este mundo, atitude na qual se assenta a autoridade do professor.

Apresentamos agora a concepção representada pelos **códigos (1) e (h)**, compartilhada por quatro professores e três estudantes, a qual identificamos como a compreensão de que a autoridade seria a possibilidade de o professor ter domínio de sala e assim, ter suas ordens cumpridas, semelhante à atividade policial. As falas apresentadas pelos participantes da pesquisa não expressam o entendimento de que a figura de autoridade é legitimada pelo grupo que obedece, mas que o domínio é estabelecido simplesmente por ele ser o professor, o que nos indica uma aproximação com as propostas de Max Weber para o conceito de autoridade. O autor concebe a autoridade como sinônimo de dominação, podendo ser de três tipo, a carismática, a tradicional e a racional-legal. A concepção de professores e estudantes que estamos discutindo se aproxima mais da dominação racional-legal, a qual “obedece-se à *ordem impessoal*, objetiva e legalmente estatuída e aos *superiores* por ela determinados, em virtude da legalidade formal de suas disposições e dentro do âmbito de vigência destas” (WEBER, 2015, p. 141, grifos do autor). E ainda, “[...] a idéia (*sic*) de que os membros da associação, ao obedecerem ao senhor, não o fazem à pessoa deste mas, sim, àquelas ordens impessoais e que, por isso, só estão obrigados à obediência dentro da *competência* objetiva, racionalmente limitada” (IBIDEM, p. 142, grifos do autor). Para o autor, o ente que legitima esta dominação impessoal é o Estado, o qual ele define como: “Em última análise, só se pode definir sociologicamente o Estado moderno em termos dos meios específicos peculiares a ele, [...] a saber, o uso legítimo da violência” (WEBER, 1946, p. 1, tradução nossa). O entendimento para autoridade, ou dominação racional-legal, considera que as ordens só são obedecidas dentro da burocracia do Estado, na qual a capacidade de comando se dá pela posição que o superior ocupa nesta estrutura. Consideramos que este entendimento weberiano encontra-se na base de tal concepção, mostrada por professores e estudantes, porque não foi especificado de onde vem a legitimação da relação mando-obediência. Assim, podemos inferir que esta legitimação venha do próprio cargo ocupado pelo professor dentro da estrutura burocrática do Estado, cujo monopólio do uso da violência (seja uma arma, no caso do policial ou a nota, no caso do professor), garante ao seu representante que suas ordens sejam cumpridas e o domínio seja estabelecido.

A concepção representada pelos códigos **(3) e (f)**, compartilhada por três professores e três estudantes, foi identificada como o entendimento de que a autoridade se dá com o respeito mútuo entre professores e estudantes. Tal percepção é bastante interessante e se aproxima bastante da proposta de Arendt para a autoridade, pois a noção de respeito está intimamente vinculada com a ideia de legitimação dos papéis de ambos os grupos. O respeito mútuo entre professores e estudantes também se alinha com o entendimento da igualdade das inteligências proposta por Rancière, base para a educação emancipadora e para a autoridade legítima, na qual o estudante submete a sua vontade ao professor, mas não sua inteligência.

A concepção representada pelo **código (2)**, compartilhada por quatro professores, é a que identificamos como a percepção da autoridade como a habilidade do docente cumprir o trabalho ou as atividades planejadas para a sala de aula. Esta é uma percepção que foge completamente a qualquer entendimento de autoridade para Hannah Arendt, convergindo com o entendimento weberiano de burocratização. Segundo o autor, a burocracia, típica da sociedade capitalista, retira a qualidade dos indivíduos que permite o discernimento e a autonomia e os preparam para atuarem como peritos para desempenhar suas funções administrativas, determinados exclusivamente pelas posições que ocupam dentro da estrutura organizacional. Weber entende que a educação burocratizada se torna especializada, interesseira e legitimadora da ordem social e do sistema de dominação, se resumindo a um treinamento especializado e parcializado para capacitar o indivíduo a desempenhar certas tarefas. Esta percepção dos professores ilustra a opressão do estado capitalista sobre a atividade docente, com potencial de levar os professores a ignorarem este exercício como um fazer político.

A concepção representada pelos **códigos (9) e (j)**, apresentada por dois professores e três estudantes, foi identificada como o relacionamento da autoridade com uma posição de exercício do poder sobre os estudantes. Vimos em Arendt que poder e autoridade não são a mesma coisa, mas que o poder só pode ser exercido se for legitimado pela autoridade. No contexto da política da república romana, o poder e a autoridade eram exercidos por grupos diferentes, mas propusemos que na sala de aula o professor concentraria na sua figura tanto o poder como a autoridade. Apesar deste nosso entendimento, não estamos querendo dizer que estes dois conceitos signifiquem a mesma coisa, pois entendemos que a autoridade legitima o uso do

poder. Em relação ao que foi expresso por estes participantes da pesquisa, precisamos avançar mais em nossa análise para entender o que eles quiseram dizer ao relacionar poder com autoridade, o que será feito durante a apresentação e discussão das categorias de poder e violência.

Temos ainda a concepção representada pelos **códigos (7) e (e)**, compartilhada por um professor e dois estudantes, a qual identificamos como a consideração de que a autoridade poderia ser expressa com a palavra “autoritário”. Ao analisar esta concepção, verificamos que existem professores e estudantes que entendem a autoridade e o ato de ser autoritário como sinônimos, percepção esta que aponta para uma falta de conhecimento sobre o que significa autoridade. Ao longo desta investigação, deixamos claro nosso posicionamento de que ser uma autoridade e ser autoritário não significam a mesma coisa. No entanto, somente com estes resultados, ainda não é possível defender a existência de autoritarismo em sala de aula, uma vez que podemos estar diante de uma confusão semântica. Voltamos para esta discussão durante a apresentação e discussão dos resultados referentes a categoria autoritarismo.

A concepção representada pelos **códigos (8) e (i)**, compartilhada por cinco professores e um aluno, foi identificada como o entendimento que a autoridade está relacionada com a possibilidade de os adultos atuarem como um elo entre o antigo e o novo, por eles serem os mais velhos e por assumirem um papel de responsabilidade. Este entendimento se aproxima muito da concepção arendtiana para autoridade, pois a autora diz que os mais velhos estão há mais tempo no mundo e por isso precisam se responsabilizar por ele, daí vem a autoridade legítima para a autora. No entanto, as falas dos sujeitos de pesquisa se distanciam um pouco do entendimento da autora, pois relacionam a maior idade do professor com a sua maior competência para a instrução, que já vimos não ser a fonte da autoridade, conforme Arendt. Já a responsabilidade apresentada na fala do professor não se referia ao mundo, este espaço mais antigo que nós, mas a uma responsabilidade pela segurança, atividades e comportamentos, numa perspectiva mais ligada à legalidade. Neste sentido, há uma aproximação maior com Weber e sua autoridade racional-legal.

Semelhante à concepção do parágrafo anterior, temos a concepção representada pelo **código (b)**, que foi manifestada por somente um estudante, e identificada como a percepção de que a autoridade docente está relacionada com a responsabilização que o professor tem em relação às ações dos estudantes. Este

entendimento se aproxima muito de perspectiva de legalidade, no sentido de que o professor, como o adulto, responde legalmente pelo que acontece com os estudantes, percepção esta que aproxima esta concepção mais de Weber do que de Arendt.

Por fim, temos a concepção representada pelo **código (10)**, apresentada por apenas um professor, a qual identificamos como a ideia de que a autoridade está relacionada com uma maior dificuldade na aprendizagem da disciplina de Física. Este professor, ao manifestar esta ideia, nos direciona para a percepção subjetiva, muito comum nas escolas, de que as disciplinas de Química, Física e Biologia constituem maiores desafios no que tange à apropriação dos conteúdos por parte dos estudantes, em comparação com as outras disciplinas. No entanto, não temos motivos para defender que a autoridade do professor se encontre nesta maior dificuldade, com base no nosso estudo teórico, de modo que voltamos a discutir esta questão nas nossas considerações finais. Além do que, a fala do professor se utilizou de palavras como “impor” e “ordem da sala”, o que nos direciona mais para a coerção do que para a autoridade.

Após parear todas as concepções apresentadas por professores e estudantes sobre o conceito de autoridade com a nossa categoria de análise observamos mais divergências do que convergências com a categoria. Assim, é importante trazer para a discussão, as concepções que identificamos como o relacionamento da autoridade com a capacidade de coação, como sinônimo de ser autoritário e como uma relação simétrica que precisa ser conquistada por persuasão, pois estes entendimentos expõem de forma mais clara a chamada “crise da autoridade do professor”. Se Hannah Arendt estiver correta, todas estas concepções deixam claro que, de fato, a autoridade deixou de mediar as relações entre professores e estudantes, o que fica ainda mais claro quando pareamos isto com a concepção que mais apareceu entre os estudantes de que o professor não é uma autoridade. Pode-se argumentar que surgiram oito falas de professores, identificadas como concepções (3) e (8), além de quatro falas de estudantes, identificadas como (f) e (i), que se aproximam do entendimento arendtiano para autoridade, o que pode levar à percepção de que a crise não é tão grave. No entanto, convém ressaltar que as respostas dadas não apresentam uma concepção única, de modo que a proporção de respostas deve ser feita em relação ao número total de concepções obtidas e não o número de participantes. No caso, foram manifestadas trinta e sete concepções pelos professores e quarenta e duas concepções pelos estudantes, o que demonstra uma minoria de respostas que se

aproximam do nosso entendimento para autoridade. Além disso, verificamos que todos os entrevistados, ao manifestarem as concepções (3), (8), (f) e (i), também apresentaram em suas falas, outras concepções que divergiam do entendimento arendtiano para autoridade, o que indica, no mínimo uma confusão por parte dos entrevistados. Com isso, queremos reforçar que os nossos resultados apontam para um não entendimento por parte de estudantes e professores participantes da investigação sobre o que vem a ser a autoridade docente o que sinaliza a existência de uma grave crise na autoridade do professor.

Vejamos, então, algumas consequências que esta crise produz, ao nosso ver, aos avançarmos em nossa análise, e para isso, apresentamos a seguir os resultados referentes às categorias de poder e violência.

5.2 AS CATEGORIAS PODER E VIOLÊNCIA

No primeiro capítulo de nossa investigação, apresentamos as concepções de poder e violência nos termos de Arendt, em que a autora afirma:

O poder corresponde à habilidade humana não apenas para agir, mas também para agir em concerto. O poder nunca é propriedade de um indivíduo; pertence a um grupo e permanece em existência apenas enquanto o grupo se conserva unido. Quando dizemos que alguém está 'no poder', na realidade referimos ao fato de que ele foi empossado por um certo número de pessoas para agir em seu nome. A partir do momento em que o grupo do qual se originara o poder desde o começo (*protestas in populo*: sem um povo ou grupo não há poder) desaparece, 'seu poder' também se esvanece (ARENDT, 2013, p. 60).

Já a violência:

[...] distingue-se por seu caráter instrumental. Fenomenologicamente, ela está próxima do vigor, posto que os implementos da violência, como todas as outras ferramentas, são planejados e usados com o propósito de multiplicar o vigor natural até que, em seu último estágio de desenvolvimento, possam substituí-lo (ARENDT, 2013, p. 63).

Vimos, então, que para a autora, o poder é o oposto da violência, sendo a situação em que há o governo pelo poder denominado como o governo do “Todos contra Um” e a situação oposta do governo pela violência, seria o “Um contra Todos”.

Com isso, o processo de emparelhamento é realizado em nossa análise se utilizando do poder e da violência como categorias de análise, buscando na fala de professores e estudantes noções sobre como se dão as tomadas de decisão em sala de aula. Falas que manifestem a concepção de que o professor toma as decisões em concerto com os estudantes nos aproximam do uso do poder, já falas que apresentam a ideia de professores tomando decisões à revelia dos estudantes e impondo-as, nos

aproximam da ideia de uso da violência em sala de aula. Ressaltamos, ainda, que a partir da apresentação dos resultados desta categoria, os dados brutos não são mais apresentados, como fizemos anteriormente, de modo que somente algumas falas são mostradas, após apresentarmos as concepções obtidas, para dar suporte à nossa discussão.

Para obtermos as percepções dos professores para a análise das categorias poder e violência, fizemos a seguinte pergunta: **Em sala de aula você conta com o apoio dos estudantes em relação às decisões dos procedimentos que serão adotados? Em caso negativo, como você lida com esta falta de apoio?**

Convém destacar que nosso objetivo ao fazer esta pergunta foi saber se o professor exerce o poder, nos termos de Arendt, dentro de sala de aula e em caso negativo, como ele obtém a obediência dos estudantes. Assim, as respostas apresentadas pelos professores foram agrupadas em códigos numéricos que representam determinadas concepções. Vejamos a seguir a forma que os códigos foram identificados:

- Conceção (1): A compreensão de que a tomada de atitude é feita *a posteriori*, isto é, após a identificação da ausência do apoio dos estudantes;
- Conceção (2): O entendimento de que a busca do apoio dos estudantes é feita *a priori*, isto é, antes da implementação do planejamento do professor;
- Conceção (3): A percepção de que o planejamento do professor é aplicado independentemente do apoio dos estudantes.

Temos, então, as percepções dos estudantes sobre o poder e a violência nas em que, para obtê-las, fizemos a seguinte pergunta: **Vocês se sentem incluídos nas decisões tomadas pelos professores?**

Convém destacar que nosso objetivo ao fazer esta pergunta foi analisar se os professores exercem o poder, nos termos de Arendt, em sala de aula e se há alinhamento entre as respostas dos professores e dos estudantes. Assim, as respostas apresentadas pelos estudantes foram agrupadas em códigos alfabéticos que representam determinadas concepções. Vejamos a seguir a forma que os códigos foram identificados:

- Conceção (a): A percepção de que os estudantes não se sentem incluídos nas decisões tomadas pelos professores;

- Concepção (b): O entendimento de que somente alguns professores incluem os estudantes nas decisões tomadas.

As ideias emergentes semelhantes de professores e estudantes foram agrupadas na Tabela 5, quando possível, para que se pudesse proceder ao pareamento com nossa categoria de análise.

Tabela 5: Comparação entre as concepções de professores e de estudantes sobre as categorias poder e violência

Concepções de professores e estudantes agrupadas por semelhança	Quantidade de vezes que as concepções sobre poder e violência emergiram nas falas dos professores	Quantidade de vezes que as concepções sobre poder e violência emergiram nas falas dos estudantes
(1)	8	0
(2) e (b)	6	2
(3) e (a)	1	15
Total de participantes	15	17

Começamos, então, pela concepção (a), a qual identificamos como a percepção dos estudantes de não se sentirem incluídos nas decisões tomadas pelos professores, concepção esta compartilhada por quinze estudantes. Pareamos esta concepção com a (3) de um professor cuja percepção é de que a aplicação do planejamento do professor ocorre independentemente do apoio dos estudantes. Vejamos no Quadro 7 alguns exemplos das falas dos participantes da pesquisa que se alinham com estas concepções:

Quadro 7: Falas de professores e estudantes em que identificamos como concepções (3) e (a), respectivamente, acerca do poder e da violência

Código dos participantes da pesquisa	Falas dos participantes da pesquisa
P15	“Então... nesses casos é::: infelizmente a gente não consegue agradar todo mundo... mas a gente tenta sempre... é::: abarcar de uma forma em que::: funciona... em que já funcionou em outras turmas... já funcionou com... com outros alunos... então... é::: muitas muitas vezes a gente já chega com planejamento pronto e aplico pro/ pro/... pros/ alunos... eles acatando ou não é aquele planejamento”
E23	“Sobre as decisões tomadas pelos professores eles simplesmente tomam sem fazer uma pesquisa sobre e a gente que tem que se adaptar a decisão deles”
E50	“Não porque tem professor que não::: não se importa dos alunos aprender e sim deles passar o conteúdo no final acaba que muita gente não::: acaba não aprendendo... eles focam mais passar texto atividade e não é.... e no dinheiro deles e não... não foca na aprendizagem dos alunos”

Este resultado nos chama a atenção, pois se alinha de forma direta com a categoria de violência trazida por Hannah Arendt, isto é, de que a violência é o governo

do “Um contra Todos”. As falas apresentadas de sujeitos participantes da pesquisa ilustram a existência de percepções sobre a ideia de obediência dos estudantes ao planejamento do professor. Para a autora, conforme vimos, a obediência inquestionável não se trata de exercício de poder, pois somente a violência pode impor uma situação de aceitação irrecusável.

A concepção (1), que identificamos como o entendimento de que o apoio dos estudantes deve ser obtido *a posteriori*, isto é, após a identificação da perda ou ausência dele, também se destaca por ser compartilhada por um grande número de professores, no caso, oito. Vejamos no Quadro 8 alguns exemplos de falas que se alinham com esta concepção:

Quadro 8: Falas de professores em que identificamos como concepções (1), acerca do poder e da violência

Código dos participantes da pesquisa	Falas dos participantes da pesquisa
P1	“[...] se eu sei que aquele aluno ele não... não vai cooperar... ele não quer... eu infelizmente eu tenho que seguir minha vida... seguir a minha avaliação seguir a minha aula eu até falo pra/ eles assim: olha... se vocês não querem estudar... vai tirar um cochilo na minha aula.... eu não ligo... não me importo [...] eu acabo ignorando mesmo”
P3	“Em partes... é:: eu tenho alunos que é insignificante o que eu faço... em sala de aula... pra/ eles tanto faz eu passar ou não é insignificante... muitos deles é como eu falei no início... muitos deles fazem porque querem a nota... se não existisse a nota eles não fariam [...]”
P9	“[...] eu simplesmente penso depois de algumas tentativas eu penso ‘cara não dá pra/ eu pra/ eu ir aqui do jeito que eu vou com as outras’ então eu dou uma aula mais séria... aí fica um professor mais mais carrancudo eh:: não no sentido de ‘ah tô/ chateado viu? tal fiquem me adulando’ não é isso tipo assim eu simplesmente penso ‘cara desisti ali e vou ser mais sério’ então eu sou mais sério dou broncas mais mais incisivas [...]”
P10	“A gente chama os pais... passa pra/... pra/ coordenação pedagógica e tenta reverter... né/.... a gente tenta de qualquer forma vê/ se muda o cenário porque senão ele reprova [...]”

As falas apresentadas trazem a ideia que, diante de um planejamento que não encontre apoio, os professores tomam atitudes que busquem recuperar este apoio ou isolar um grupo de estudantes. Assim, entendemos que a concepção (1) também se alinha com a categoria de violência discutida por Arendt (2015), dado o caráter instrumental das atitudes descritas, as quais podem ser armazenadas e mantidas em reserva, em caso de emergências. Isto é, assim como a violência essas atitudes servem como meio para alcançar um fim, de modo que pode ser exercida por indivíduos, ao contrário do poder, que “passa a existir entre os homens quando eles

agem juntos, e desaparece no instante em que eles se dispersam” (ARENDT, 2015, p. 248).

Por fim, temos as concepções (b), as quais identificamos como a percepção de que somente alguns professores buscam o apoio dos estudantes e que foi compartilhada por dois estudantes. Alinhamos esta concepção com a (2) de seis professores, os quais entendem que a busca do apoio dos estudantes deve ser feita *a priori*, isto é, antes da implementação do planejamento. Vejamos no Quadro 9 alguns exemplos de falas que se alinham com estas percepções:

Quadro 9: Falas de professores e estudantes em que identificamos como concepções (2) e (b), respectivamente, acerca do poder e da violência

Código dos participantes da pesquisa	Falas dos participantes da pesquisa
P8	“Conto... conto né/:: aqui nessa escola que eu trabalho... o::: você tem o representante... o vice-representante então eles sempre dão um apoio suporte... lembram as datas das atividades... no por exemplo... no dia que eu vou montar um seminário... então eles participam... eles me ajudam [...] eu uso muitas outras estratégias né/... eu trabalho com eles muitos jogos... né/... uso bastante Kahoot! com eles... é::: faço seminários... faço projeto... de história em quadrinhos dentro da minha disciplina... então eu já tentei assim... inúmeros tipos de estratégia”
P13	“Sim é::: justamente no primeiro dia de aula... eu apresento a proposta... né/ de... como serão feitas as avaliações... como vão ser né/... como vai ter ali... sugestões... às vezes eu faço uma avaliação diagnóstica... que é pra/ diagnosticar quais são os interesses.... quais são... o que que eles querem... se tem alguma sugestão de sala de aula... eu leio isso com muito cuidado pra/ ver se eles têm alguma sugestão... e::: e eu apresento como... principalmente... a divisão de pontos né/... quais vai/ ser as avaliações né/... como vai ser... e pergunto se alguém tem alguma outra sugestão... eu acho que o diálogo é sempre muito importante pra/ gente né/... tentar ajustar”
E38	“Acho que teoricamente depende muito do professor entendeu tipo tem professores que preferem muito mais ouvir a opinião da classe e aí tipo... eles passam uma atividade com a opinião que o povo teve que tem professor que não... prefere mais... tipo... é ‘vou fazer isso vou passar isso e vai ser isso vocês gostando ou não”
E39	“Eu acho que assim... depende do professor tem professor que vai propor uma atividade e ele pensa ah ele tem a liberdade de escolher o que ele vai fazer [...] só tem professor que toma decisão assim ‘ah vou passar essa atividade aqui problema deles se eles não sabem uma pena”

Entendemos que as falas, dos professores, apresentadas se alinham com a categoria de poder, pois percebe-se uma tentativa de incluir os estudantes no planejamento. Vimos que o poder sempre depende de números e, conforme Arendt (2015), o único fator material indispensável para sua geração é a convivência entre os seres humanos. Quando os professores tornam a sala de aula um espaço de convivência, em busca de consensos, preserva-se seu caráter político, palco da ação humana, como aquela que “corresponde à condição humana da pluralidade, ao fato de que os homens e não o Homem, vivem na Terra e habitam o mundo” (ARENDT, 2015, p. 9). A fala dos dois estudantes indica que há o reconhecimento deste esforço

de alguns professores em não se isolarem desta convivência, privando-se de todo o poder tendo apenas a violência como instrumento de obediência.

Após parear todas as concepções apresentadas pelos participantes da pesquisa sobre a busca ou não do apoio dos estudantes com as categorias de poder e violência, observamos maior predominância da violência do que do poder nas salas de aula investigadas, segundo a percepção dos atores sociais. Tal observação se apoia no fato de a maioria dos estudantes ter declarado que os professores não buscam o seu apoio, e na quantidade de professores que se utilizam de instrumentos como meio de buscar a obediência dos estudantes. Com isso, de acordo com estas percepções, há indícios de que a sala de aula é um espaço de tirania, cuja principal característica é que “[...] se baseia no isolamento – no isolamento do tirano em relação aos súditos, e no dos súditos entre si por meio do medo e da suspeita generalizada [...], tão logo passa a existir, gera as sementes de sua própria destruição” (ARENDT, 2015, pp. 250 – 251). Essa reflexão de Arendt para governos tirânicos, a qual estamos transpondo para o espaço de sala de aula, não se refere a uma análise sobre uma crueldade de professores sobre seus estudantes. Segundo a autora, esta crueldade não é um traço inevitável deste tipo de governo “como atesta a longa sucessão de tiranos benévolos e déspotas esclarecidos [...], mas pela impotência e futilidade a que condena tanto governantes como governados” (IBIDEM, p. 250). Assim, esta reflexão serve para pensarmos sobre a precarização das relações humanas, em que os seres humanos se tornam supérfluos, algo que não se adequa à sala de aula como espaço político de convivência.

As concepções apresentadas pelos professores que se alinham com o poder também precisam ser problematizadas, dada a baixa quantidade de estudantes que apresentam esta percepção (apenas dois em um universo de dezessete estudantes, reconheceram que alguns professores buscam seu apoio). Uma possível explicação seria o que Arendt (2015) chama de não efetivação do poder, pois conforme a autora, o poder só se efetiva “[...] onde a palavra e o ato não se divorciam, onde as palavras não são vazias e os atos não são brutais, onde as palavras não são empregadas para velar intenções, mas para desvelar realidades, e os atos não são usados para violar e destruir, mas para estabelecer relações e criar novas realidades” (IBIDEM, p. 247). Com isso, entendemos que mesmo onde se propõe o exercício do poder legítimo, é necessário estar em constante vigilância para ações e palavras estejam alinhados, pois, conforme vimos, na ausência do poder, torna-se tentador substituí-lo pela

violência. Com efeito, a concepção apresentada por dois professores e três estudantes na categoria anterior, que relacionou a autoridade docente com o exercício do poder, ao ser comparada com os resultados obtidos nesta categoria demonstra que o poder referido naquela manifestação, não se referiu ao poder obtido pela união do grupo e pela ação em concerto. É mais provável que o poder mencionado pelos entrevistados seria o poder microfísico, descrito por Michel Foucault, ou aquele que é “[...] a simples continuação de uma relação de dominação. A repressão seria a prática, no interior desta pseudo-paz, de uma relação perpétua de força [...] em que a oposição pertinente não é entre legítimo-ilegítimo [...] mas entre luta e submissão” (Foucault, 1998, p. 177).

A prevalência da violência sobre o poder nas salas de aula investigadas não é surpreendente, considerando que nossos resultados já apontaram para a existência de uma crise na autoridade do professor. Em outras palavras, o poder só pode ser exercido legitimamente nos espaços onde a autoridade medeia as relações entre os seres humanos. Com isso, já temos indícios de que o autoritarismo está presente nas salas de aula, por meio do uso instrumental da nota e de outros meios para buscar a obediência dos estudantes. No entanto, entendemos que precisamos ir além deste mero diagnóstico local e buscar no espaço social em que a sala de aula está inserida os motivos desta situação. Começamos então este percurso apresentando os resultados e a discussão das categorias denominadas *paideia/humanitas/bildung*.

5.3 AS CATEGORIAS PAIDEIA/HUMANITAS/BILDUNG

No segundo capítulo de nossa investigação procuramos apresentar os conceitos de *paideia*, *humanitas* e *bildung* e nossos estudos apontaram para uma ideia de formação integral do sujeito. Cada um destes conceitos foi proposto dentro de sua realidade político-econômica, de modo a refletir as necessidades de cada situação distinta.

Diante deste entendimento, o processo de emparelhamento realizado em nossa investigação se utilizando da *paideia/humanitas/bildung* como categorias de análise, foi feito com base na fala dos professores e em trechos dos Projetos Políticos Pedagógicos das escolas visitadas. Buscamos, nas falas e nos textos, concepções que apresentem como objetivo do processo educativo a formação integral do sujeito, seja para a convivência em comunidade, para a formação cultural ou para a formação

política do ser social, em contraposição à formação cientificista e utilitarista da primeira fase do Iluminismo. Começamos, então, pela fala dos professores.

Para obtermos as percepções dos professores para a análise da categoria *paideia/humanitas/bildung* fizemos a seguinte pergunta: **O que você espera dos seus estudantes ao fim do processo educativo com você?**

Convém destacar que nosso objetivo ao fazer esta pergunta foi compreender como o professor entende o processo de formação humana, se esse entendimento se alinha com a *Paideia/Humanitas/Bildung*. Assim, as respostas apresentadas pelos professores foram agrupadas em códigos numéricos que representam determinadas concepções. Vejamos a seguir a forma que os códigos foram identificados:

- Conceção (1): O entendimento da educação como um processo de formação que melhora o sujeito;
- Conceção (2): A compreensão da educação como aquisição de conhecimentos a serem colocados em prática no dia a dia;
- Conceção (3): A percepção da educação como aquisição de conhecimentos para acesso à universidade;
- Conceção (4): A visão da educação como um processo que adequa o sujeito ao papel que ele vai desempenhar na sociedade do capital.

Vejamos agora como se deu a análise documental nos Projetos Políticos Pedagógicos obtidos das escolas visitadas e para obtermos estes entendimentos sobre a finalidade da educação, pesquisamos as seguintes palavras-chave: **formação, convivência, sociedade, ser social, mercado de trabalho, universidade/vestibular/PAS/ENEM.**

Convém destacar que nosso objetivo ao buscar essas palavras-chave foi compreender como os documentos tratam a educação, considerando-a como um processo de formação humana e se há alinhamento com a *Paideia/Humanitas/Bildung*. Assim, os entendimentos presentes nos Projetos Políticos Pedagógicos foram agrupados em códigos alfabéticos que representam determinadas concepções. Vejamos a seguir a forma que os códigos foram identificados:

- Conceção (a): O entendimento da educação como um processo de formação que melhora o sujeito;

- Conceção (b): A compreensão da educação como aquisição de conhecimentos voltados a uma prática cidadã;
- Conceção (c): A percepção da educação como aquisição de conhecimentos para acesso à universidade;
- Conceção (d): A visão da educação como um processo que adequa o sujeito ao papel que ele vai desempenhar na sociedade do capital.

As ideias emergentes semelhantes dos professores e dos textos dos Projetos Políticos Pedagógicos foram agrupadas na Tabela 6 para que se pudesse proceder ao pareamento com nossa categoria de análise.

Tabela 6: Comparação entre as concepções emergentes das falas dos professores e dos textos dos Projetos Políticos Pedagógicos sobre a categoria *Paideia/Humanitas/Bildung*

Concepções de professores e Projetos Políticos Pedagógicos agrupadas por semelhança	Quantidade de vezes que as concepções sobre o processo educativo emergiram nas falas dos professores	Quantidade de vezes que as concepções sobre o processo educativo emergiram no texto dos Projetos Políticos Pedagógicos
(1) e (a)	2	16
(2) e (b)	6	24
(3) e (c)	6	9
(4) e (d)	5	5
Total de participantes	15	3

Começamos pelas concepções (1) e (a), que identificamos como o entendimento da educação como um processo que melhora o sujeito e que surgiu duas vezes nas falas dos professores e dezesseis nos Projetos Políticos Pedagógicos analisados. Vejamos no Quadro 10 alguns exemplos de falas e trechos que se alinharam com estas concepções:

Quadro 10: Falas de professores e trechos de Projetos Políticos Pedagógicos em que identificamos as concepções (1) e (a), respectivamente, acerca da *Paideia/Humanitas/Bildung*

Código dos participantes da pesquisa	Falas dos professores e trechos dos Projetos Políticos Pedagógicos
P8	“[...] acho que talvez a falta de um raciocínio mais limpo mais claro a respeito das coisas... que... a formação científica trás... uma visão mais ampla das coisas... uma noção de que nós não somos individuais né/... e que... todos os seres vivos desse planeta dependem um dos outros né/... mas entender de uma forma bastante profunda essas questões... não de uma forma rasa superficial [...]”
P9	“[...] eu quero que os alunos... eh::: evoluam ou tenham ou ganhem comigo nesse tempo é entenderem isso é entenderem o papel importante da escola o papel importante da educação o quanto que é importante saber as coisas... né como saber é uma coisa que nunca vão poder roubar daquela pessoa você pode roubar o dinheiro você pode roubar as roupas pode roubar um celular você não vai roubar o que ele sabe que ele aprende então tento passar isso pros/ meus alunos”

PPP1	“Nesse contexto, a escola precisa ser um espaço que promova a vivência de valores os quais possibilitem a formação da consciência ética, capacitando o ser a vivenciar tais valores e usá-los na interação com seus semelhantes e a natureza [...]”
PPP2	“Além disso, a escola tem investido em projetos pedagógicos que valorizam a formação integral dos alunos, incentivando a participação em atividades esportivas, culturais e científicas”
PPP3	“Espera-se, dessa forma, contribuir para uma formação eficaz dos estudantes em todas as suas potencialidades”

As manifestações apresentadas demonstram uma ideia de formação da consciência ética, do desenvolvimento integral ou das possibilidades de entender melhor o mundo. Assim, entendemos que estas concepções (1) e (a) se alinham muito bem com os princípios da *paideia* e da *humanitas* latina, pois entendem que o indivíduo se aperfeiçoa em suas potencialidades sem negligenciar as dimensões políticas, sociais e comunitárias da existência humana. Seria uma proposta de formação geral em que os estudos e a formação cultural desinteressada se dariam sem as amarras do utilitarismo, objetivando a formação integral do indivíduo para a vida em comunidade.

Temos, em seguida, as concepções (2) e (b), que identificamos como a compreensão da educação voltada para as práticas cotidianas do dia a dia e da vida em sociedade, percepção esta que surgiu seis vezes nas falas dos professores e vinte e quatro vezes nos textos dos Projetos Políticos Pedagógicos. Vejamos no Quadro 11 alguns exemplos de falas e trechos que manifestaram estas concepções.

Quadro 11: Falas de professores e trechos de Projetos Políticos Pedagógicos em que identificamos as concepções (2) e (b), respectivamente, acerca da *Paideia/Humanitas/Bildung*

Código dos participantes da pesquisa	Falas dos professores e trechos dos Projetos Políticos Pedagógicos
P4	“[...] que ele tenha esse senso crítico... de saber que a biologia faz parte da vida dele em todos os momentos... não tem como correr porquê... a gente tá/ vivo... então por tar/ vivo a gente tá/ vivendo a biologia... e::: que eles se preparem... saibam olhar pros/ caminhos deles a frente aí/ podendo aprender... podendo aprender sempre”
P12	“Ah/... deixa eu ver... ah... sim... primeiro que::: eles tenham mais noção que a ciência tá/ pra/ gente no nosso dia a dia e que::: ah... que eles levem pra/ vida algum ensinamento que eu passei em sala... principalmente na questão de vacina [...] então espero que eles levem que a ciência é extremamente importante no dia a dia”
PPP1	“Criar condições para que todos os alunos desenvolvam suas capacidades e aprendam os conteúdos necessários para a vida em sociedade”
PPP2	“Por fim, nosso maior objetivo é proporcionar uma educação pública, gratuita e democrática, voltada à formação integral do ser humano para que possa atuar como agente de transformação social e de construção científica, cultural e política da sociedade”
PPP3	“A prática de ensino do [...], respeitando a autonomia de cada docente, propõe uma interação entre conteúdo e realidade concreta, visando à transformação da sociedade (ação – compreensão - ação)”

Os trechos apresentados denotam uma ideia de que a formação está atrelada a uma universalidade, isto é, de estar atento aos possíveis pontos de vista dos outros, vinculados à vida em sociedade. Assim, tais concepções, a (2) e a (b), se aproximam mais da *bildung*, pois trata-se do ideal de formação do ser humano como um cultivo de si, em que o critério fundamental para a educação é aquele da formação política considerando a condição natural do ser humano como ser social, guiado pela razão. “A aspiração iluminista da busca pela perfeição através da soberania da razão é uma das referências centrais para a moldagem da *Bildung*” (ZATTI; PAGOTO-EUZEPIO, 2022, p. 88).

Temos, ainda, as concepções (3) e (c), as quais identificamos como a percepção da educação como aquisição de conhecimentos para acesso à universidade e que surgiram seis vezes nas falas dos professores e nove vezes nos Projetos Políticos Pedagógicos. Vejamos no Quadro 12 alguns exemplos de falas e trechos que se alinham com estas concepções:

Quadro 12: Falas de professores e trechos de Projetos Políticos Pedagógicos em que identificamos as concepções (3) e (c), respectivamente, acerca da *Paideia/Humanitas/Bildung*

Código dos participantes da pesquisa	Falas dos professores e trechos dos Projetos Políticos Pedagógicos
P3	“Assim... como eu tô/ trabalhando com química hoje... eu espero no final eles saber/ pelo menos um pouquinho de química... pelo menos um pouquinho do que eu passei pra/ eles... eles poderem entender... e mais na frente eu ver eles no:: na UnB... eu ver... sei lá... empresário... eu ver que o meu trabalho... tive resultado lá fora... através do meu trabalho... né!”
P10	“[...] então é::: a gente espera que ele tenha o mínimo de conhecimento lá pra::: pro/ dia a dia.. pra/ resolver um... pra/ fazer um PAS... pra fazer um Enem... a gente não espera que ninguém vai/ sair um químico... um... se quiser fazer química vai pra faculdade”
PPP1	“Com a nova organização curricular do NEM, os componentes das áreas de conhecimento passaram a estar reunidos no mesmo semestre. Essa novidade serviu de estímulo para a reorganização das práticas avaliativas, favorecendo o diálogo e a construção conjunta entre os professores dos diferentes componentes curriculares. Assim, nas primeiras séries adotou-se a construção da Avaliação Interdisciplinar Bimestral, que se demonstrou uma alternativa acertada na preparação para o PAS/UnB e o Enem”
PPP2	“MISSÃO da escola: assegurar um ensino de qualidade, garantindo o acesso e a permanência dos alunos nos cursos superiores, formando cidadãos críticos e participantes, capazes de agir na transformação da sociedade, onde se propõe a articulação das competências e habilidades a fim de se intensificar o índice de aprovação no vestibular e a preparação para o trabalho”
PPP3	“Os outros 50% da nota bimestral serão completados por meio de avaliações formais, compreendendo o aspecto somativo da avaliação, cujo formato será o de prova bimestral, testes e provas preparatórias para exames de vestibulares e concursos”

Estes trechos que manifestam as concepções (3) e (c) já começam a apresentar um maior grau de utilitarismo, isto é, de que o saber deva ser útil, e no caso, útil para o acesso à universidade, o que os afasta dos teóricos da *Paideia/Humanitas/Bildung*. Eles também se afastam do pensamento de Francis Bacon que, mesmo sendo pai do utilitarismo, entendia que o conhecimento deveria ser útil para o progresso da humanidade e não para necessidades mais imediatas. Por fim, estas percepções sobre a educação se distanciam também das propostas de Rousseau, pois para o autor, ela não tem como fim a formação de um profissional em determinada área de saber, mas a formação do indivíduo como ser humano. Em suas palavras “que se destine meu aluno à carreira militar, à eclesiástica ou à advocacia pouco me importa [...]. Viver é o ofício que lhe quero ensinar. Saindo de minhas mãos, [...] será primeiramente um homem” (ROUSSEAU, 1995, p. 15).

Temos, então, que estas representações se aproximam mais dos sociólogos clássicos que se propuseram a estudar e entender a sociedade do capital, em especial Weber, que o fez sem problematizar a luta de classes. Conforme vimos, o autor propôs que a Modernidade e a sociedade capitalista produziram um processo de desencantamento do mundo, em que os discursos e as ações se tornaram menos místicas, de tal sorte que as relações se fizeram mais burocratizadas e racionalizadas. À medida que se educa para atender a expectativas de acesso à universidade, entendemos que são cálculos feitos visando a uma suposta melhora de vida nesta sociedade descrita por Weber. Em suas palavras:

O desenvolvimento do diploma universitário [...], e o clamor universal pela criação dos certificados educacionais em todos os campos levam à formação de uma camada privilegiada [...]. Esses certificados apoiam as pretensões de seus portadores [...] de remuneração ‘respeitável’ [...] e acima de tudo, pretensões de monopolizar cargos social e economicamente vantajosos (WEBER, 1982, p. 279);

Por fim, temos as concepções (4) e (d), que identificamos como a visão da educação como um processo que adequa o sujeito ao papel que ele desempenhará na sociedade do capital e que surgiram cinco vezes nas falas dos professores e também nos Projetos Políticos Pedagógicos. Vejamos no Quadro 13 alguns exemplos de falas e trechos que se alinham com estas concepções:

Quadro 13: Falas de professores e trechos de Projetos Políticos Pedagógicos em que identificamos as concepções (4) e (d), respectivamente, acerca da *Paideia/Humanitas/Bildung*

Código dos participantes da pesquisa	Falas dos professores e trechos dos Projetos Políticos Pedagógicos
P2	“Pra/ ser bem honesta... eu nem espero tanto que eles saibam física... mas se eles conseguirem adquirir essa responsabilidade... senso de respeito [...] então se eu colocar... mostrar pro/ aluno que ele vive em sociedade... que ele tem que seguir regras né/ que eu assim são coisas e coisas absurdas que a gente escuta né/ então que ele tem que seguir regras pra/ que tudo pra/ engrenagem da sociedade funcione pra/ mim já tá/ valendo... é nesse sentido... dele enxergar o professor realmente como a gente merece ser enxergado... né/”
P15	“[...] o meu maior objetivo é mostrar que infelizmente a vida é:: ela não é um morango né/... ela não é fácil... então... consequentemente eles precisam em tudo que eles forem fazer... vai exigir esforço... então:: o meu maior objetivo com os alunos hoje... o meu maior é:: comé/ que eu posso dizer... a minha maior finalidade com o ensino é mostrar pra/ esses alunos como eles devem estudar... porque:: em tudo que eles forem fazer eles vão precisar estudar tal... como a... vou pra/ uma graduação... preciso estudar... vou pro/ mercado de trabalho... eu preciso estudar também porque eu preciso me profissionalizar cada vez mais eu preciso é:: buscar salários cada vez maiores... ah/ eu vou ser um empreendedor... vou ser um empresário... eu vou precisa/ estudar... então o que mais me interessa é:: mostrar pra/ esses alunos quais são é:: entre aspas né/... os caminhos... o caminho das pedras que vai levar com que aquela pessoa seja... é:: um estudante nato entre aspas né/... pode se dizer assim”
PPP1	“A proposta pedagógica da escola contempla ainda as novas tecnologias da informação e comunicação e, a partir dessa nova visão de mundo, surgiu à necessidade de implantação de um Curso Técnico que pudesse formar profissionais voltados para a área de Tecnologia, uma vez que o mercado de trabalho necessita de profissionais qualificados”
PPP3	“Formar cidadãos disciplinados, com moral e civilidade, críticos e atuantes na sociedade”

Os trechos apresentados, dos quais emergem as concepções (4) e (d), explicitam uma intenção de formação voltada não para uma sociedade em geral, mas sim para uma sociedade capitalista. Assim, conseguimos ver ideias que expressam o estudo como meio de se atingir melhores salários e formação voltada para o mercado de trabalho. Estas representações também se afastam dos teóricos da *Paideia/Humanitas/Bildung*, de modo que, o que foi dito anteriormente sobre as concepções (3) e (c) pareados com o entendimento weberiano se aplica aqui também.

No entanto, estes trechos também expressam a ideia de regras para o bom funcionamento das engrenagens da sociedade e formação de cidadãos disciplinados, o que se alinha muito com as propostas de Foucault sobre a sociedade do poder disciplinar. Conforme vimos, o autor descreveu um processo que se iniciou em meados do século XVIII, em que se dá o nascimento de uma arte do corpo humano visando a torná-lo mais obediente e consequentemente, mais útil. Assim, quando lemos os trechos apresentados, entendemos que se tratam de ideias em que se

pretende ter domínio do corpo dos estudantes, para que façam e operem como se quer ao serem cidadãos disciplinados e saberem seguir regras, os chamados corpos dóceis. Nas palavras do autor: “A disciplina fabrica indivíduos; ela é a técnica específica de um poder que toma os indivíduos ao mesmo tempo como objetos e como instrumentos de seu exercício” (FOUCAULT, 2014, p. 167).

Por fim, cabe destacar a fala do professor que denominamos P15, pois ao trazer uma fala sobre a “vida não ser um morango” e os desdobramentos dessa afirmação, ele expõe a existência da subserviência da atuação do professor à sociedade capitalista e suas ações coercitivas. Nas palavras do filósofo francês Deleuze e sua estudante Parnet:

Vivemos em um mundo desagradável, onde não apenas as pessoas, mas os poderes estabelecidos têm interesse em nos comunicar afetos tristes. A tristeza, os afetos tristes são todos aqueles que diminuem nossa potência de agir. Os poderes estabelecidos têm necessidade de nossas tristezas para fazer de nós escravos. O tirano, o padre, os tomadores de almas, têm necessidade de nos persuadir que a vida é dura e pesada. Os poderes têm menos necessidade de nos reprimir do que de nos angustiar, ou, como diz Virílio, de administrar e organizar nossos pequenos terrores íntimos. A longa lamentação universal sobre a vida: a falta-de-ser que é a vida... Por mais que se diga ‘dancemos’, não se fica alegre. Por mais que se diga ‘que infelicidade a morte’, teria sido preciso viver para ter alguma coisa a perder (DELEUZE; PARNET, p. 50, 1998).

Os resultados apresentados nesta categoria demonstram que ainda existe espaço para uma formação desinteressada, voltada para um processo de enculturação e melhora dos sujeitos. No entanto, os resultados, também, já começaram a delinear os motivos pelos quais o autoritarismo surgiu nas relações entre professores e estudantes. Quando vemos um número elevado de percepções de professores, onze, que se alinham com as concepções (3) e (4), manifestando a ideia de uma educação utilitarista veiculada às necessidades da sociedade capitalista, entende-se que as salas de aula não estão apartadas deste contexto. Conforme vimos com Florestan Fernandes, o autoritarismo das relações é um reflexo do tipo de sociedade na qual estamos inseridos, no caso, a democracia burguesa capitalista. Se os professores dedicam suas ações pedagógicas voltadas para atender a um utilitarismo imediato típico de nosso contexto social e às necessidades do capital, podemos supor que as características deste tipo de sociedade também se inserem nas relações entre professores e estudantes, especificamente, o autoritarismo. Esta ideia é melhor discutida nas categorias discutidas posteriormente; por hora,

discutimos o entendimento do papel da disciplina na educação, uma vez que esta ideia já surgiu durante a discussão sobre a *Paideia/Humanitas/Bildung*.

5.4 A CATEGORIA DISCIPLINA

No segundo capítulo de nossa investigação apresentamos o entendimento de disciplina, segundo Kant, em que o autor a descreve como aquilo [...] que impede o homem de desviar-se da humanidade, através das suas inclinações animais. Ela deve, por exemplo contê-lo, de modo que não se lance ao perigo como um animal feroz, ou como um estúpido” (KANT, 1998, p. 12). Concepção esta que está muito vinculada ao entendimento do autor sobre o estado de selvageria, que “[...] consiste na independência de qualquer lei. A disciplina submete o homem às leis da humanidade e começa a fazê-lo sentir as forças das próprias leis” (IBIDEM, p. 13).

Diante desta breve síntese, o processo de emparelhamento realizado em nossa investigação, na qual nos utilizamos da disciplina como categoria de análise, foi feito com base na fala dos professores. Buscamos nas falas dos sujeitos participantes da pesquisa concepções que apresentem a importância da disciplina no processo escolar como um projeto de formação moral para conter a selvageria humana.

Para obtermos as percepções dos professores para a análise da categoria disciplina, fizemos a seguinte pergunta: **Como você enxerga o papel da disciplina no processo educativo?**

Convém destacar que nosso objetivo ao fazer esta pergunta foi compreender, se de modo semelhante a Kant, o professor considera a disciplina como responsável por domar a selvageria humana, durante o processo educativo. Assim, as respostas apresentadas pelos professores foram agrupadas em códigos numéricos que representam determinadas concepções. Vejamos a seguir a forma que os códigos foram identificados:

- Conceção (1): O entendimento da disciplina como a causa do trabalho pedagógico;
- Conceção (2): A compreensão da disciplina como fundamental para o bom andamento da sociedade;
- Conceção (3): A percepção de que é necessária cautela ao se falar em disciplina;

- Conceção (4): A ideia de que a disciplina é uma consequência do trabalho pedagógico.

O número de vezes que as ideias emergiram nas falas dos professores são apresentadas na Tabela 7:

Tabela 7: Número de vezes que as concepções emergentes dos professores sobre a importância da disciplina surgiram

Concepções de professores sobre a importância da disciplina	Quantidade de vezes que as concepções emergiram nas falas dos professores
(1)	10
(2)	5
(3)	3
(4)	1
Total de participantes	14¹²

Começamos o processo de pareamento pela concepção (1), que identificamos como o entendimento da disciplina como a causa do trabalho pedagógico e que surgiu dez vezes nas falas dos professores. Vejamos no Quadro 14 alguns exemplos de falas que se alinharam com esta concepção:

Quadro 14: Falas de professores em que identificamos a concepção (1), acerca da disciplina

Código dos participantes da pesquisa	Falas dos professores
P10	“Sim... eu a... sabe Rafael que a disciplina ela é fundamental... se você não tiver uma estratégia de disciplina durante o bimestre... por exemplo... avaliação... é isso... isso... isso e isso se durante o processo você relaxar demais... néh/... óbvio que isso não pode ser também uma camisa de força [...] cê/ tem que ter um mínimo de disciplina senão você não consegue é:: é... é... é... fazer ali uma atividade do trabalho com eles um... no mínimo... orgânico sabe? Não organiza... então a gente trabalha:: essa questão da avaliação... tem que ter disciplina em sala de aula... se não tiver disciplina... não a:: cê/ não consegue... dialogar na aprendizagem com o muleque/... com o menino... com a menina... cê/ não consegue [...] então tem que ter disciplina... não significa que você tem que agir igual um cão de guarda... mas tem que ter disciplina... não tem... a gente não consegue educar sem disciplina... e não é só em sala... é em casa é na rua é no trabalho... é na vida é na guerra... vai ter que ter disciplina... não tem... como fugir néh/”
P12	“Sim... é necessário... porque eles estão numa idade que eles são... eles querem assim ser dono deles [...] a disciplina é necessária... principalmente porque nossa maior parte das pautas de coordenação são sobre disciplina [...]. Raramente a gente fala de educação em si... de projeto da escola... sempre é disciplina... disciplinar... menino fora de sala... menino que não quer nada... então é bem complicado... é necessário”
P15	“A disciplina... pra/ mim ela é uma das coisas mais importantes que existe [...] eu sou:: muito adepto ao sistema militar né/... e:: todo o regimento militar... todo código militar... a gente trabalha... ele já começa falando que aquela instituição ela tem como princípio a hierarquia e a disciplina [...] com disciplina a gente consegue levar

¹² Devido a um equívoco na forma que a pergunta foi feita, a resposta dada por uma professora não pôde ser aproveitada.

	o ensino prum/ novo patamar... porque as pessoas elas vão entender que o ambiente escolar não é um ambiente de recreação [...] é um ambiente em que as pessoas estão ali pra/ aprender [...] e consequentemente sair do estado de:: talvez baixo conhecimento [...] algo que vai me levar pra/ uma vida melhor... algo que vai me fazer ser uma pessoa melhor né/... e a disciplina tem muito a ver com isso”
--	---

As falas apresentadas e que representam a concepção (1) manifestam ideias relacionadas à disciplina como instrumento de controle da turma, uma prioridade no trabalho da escola para impedir os estudantes de fazerem o que quiserem e como aquilo que leva os estudantes para um estado de maior conhecimento. De tal sorte que, entendemos que estes pontos de vista se alinham com a categoria de disciplina, segundo os pressupostos kantianos. Conforme vimos, o autor a propôs como uma função negativa da educação, de modo que ela não acrescenta algo ao educando, mas o habitua às regras, como fazer silêncio, sentar-se tranquilamente e obedecer às instruções. Uma vez que os professores apresentam percepções de que o trabalho pedagógico está subordinado à disciplina, verificamos a importância dada para essa função negativa da educação, de que os estudantes não controlam os instintos, sendo necessário que este controle venha de fora, seja pelo uso de ameaças ou pela adoção de um regimento militar.

Verificamos, ainda, uma fala que se alinha com o entendimento kantiano de maioria, quando o professor P15 diz que a disciplina é capaz de levar o estudante a sair de um estado de baixo conhecimento para ter uma vida melhor. Assim como o professor, Kant se utilizou de o verbo “sair” para descrever este processo, pois segundo o autor, se trata algo que demanda esforço permanente para romper os grilhões, no caso, da condição de menoridade. Tal condição seria culpa do próprio sujeito e é descrita como a incapacidade de fazer uso da razão sem a direção de uma outra pessoa, a incapacidade do indivíduo em se autodeterminar, uma condição de heteronomia. Deste modo, se estivermos fazendo uma leitura correta ao alinhar a percepção do professor com o entendimento kantiano, podemos inferir pela fala do professor, que a disciplina seria o instrumento para retirar o estudante da menoridade, este, ainda como um sujeito heterônomo para que ele possa usar o seu entendimento por si só. Nas palavras do professor P15: “[...] porque as pessoas elas vão entender que o ambiente escolar não é um ambiente de recreação [...] é um ambiente em que as pessoas estão ali pra/ aprender”.

A concepção (2), a qual identificamos como a compreensão da disciplina como fundamental para o bom andamento da sociedade, foi manifestada cinco vezes

nas falas dos professores. Vejamos no Quadro 15 alguns exemplos de falas que se alinharam com esta concepção:

Quadro 15: Falas de professores em que identificamos a concepção (2), acerca da disciplina

Código dos participantes da pesquisa	Falas dos professores
P2	“Eu acho que é fundamental [...] a gente... precisa de um conjunto de regras pra/ todos tentarmos sobreviver e vivermos em harmonia essa é a regra da sociedade... eu até brinco com os colegas: - gente... não quer seguir regra... vai ter que se isolar... vai... morar sozinha na floresta e aí você faz do jeito que você quer a hora que você quer”
P11	“Eu acho fundamental seguir as regras porque é::: porque ele como um cidadão inserido na sociedade... ele tá/ sujeito à regras né/... ali em todo espaço público tem regras que dá/ de seguir... relacionado ao ensino issé/ fundamental”
P15	“[...] hierarquia se trata em você respeitar aqueles que são superiores à você ou seja você respeitar tanto os seus professores respeitar a direção quanto seus pares ou seja os outros alunos então... a falta de respeito é uma coisa que me incomoda muito... e a disciplina é o acatamento integral das orientações... das regras... então... eu acredito que... se a gente quer não só dar um ensino produtivo mas também uma sociedade produtiva é preciso que a gente entenda esses dois princípios muito bem”

Os trechos apresentados no Quadro 15 representam o que chamamos de concepção (2), pois as ideias emergentes não dizem mais respeito unicamente ao espaço pedagógico da sala de aula ou da escola, mas versam sobre este espaço difuso denominado pelos professores como a sociedade. Assim, entendemos que estas manifestações também se alinham com a categoria kantiana de disciplina que apresentamos nesta investigação. As falas apresentadas denotam a existência de um estado de selvageria humana, que seria o não cumprimento das leis, conforme vemos na fala sobre um local, a floresta, em que o indivíduo sozinho pode fazer o que quiser. Assim, a oposição a esse estado de selvageria seria a sociedade, com suas leis e regras, que garantem o funcionamento de uma sociedade produtiva, sendo a disciplina o instrumento garantidor da construção desta sociedade. Este entendimento é muito semelhante ao de Kant, conforme vemos na afirmação do autor: “A selvageria consiste na independência de qualquer lei. A disciplina submete o homem às leis da humanidade e começa a fazê-lo sentir as forças das próprias leis” (KANT, 1999, p13).

Temos, então, a concepção (3), que foi explicitada três vezes nas falas dos professores e que identificamos como a percepção de que é necessária cautela ao se falar em disciplina. Vejamos no Quadro 16 alguns exemplos de falas que se alinharam com esta concepção:

Quadro 16: Falas de professores em que identificamos a concepção (3), acerca da disciplina

Código dos participantes da pesquisa	Falas dos professores
P1	“Assim... eu acho que depende da disciplina... de verdade... eu acho que depende... por quê? Uma coisa assim... eu... eu enxergo muito na escola é que o aluno ele acaba sendo muito podado... sabe? Aqui a gente tá/ cheio de adolescente e::: adolescente quer conversar... eles quer... namorar e aí/ escola vem com um monte de regra... aí/ só pode sair uma vez pra/ ir no banheiro... só pode sair uma vez pra/ beber água não pode conversar tem que sentar [...] nessa escola né/... a gente... eu pelo menos... eu professora... igual falei pra você as turmas que eu sinto que eu tenho o domínio eu não tenho tantos problemas em relação à disciplina... vez ou outra acontece... mas assim é... é só... é muito mais esporádico... muito são... são... são casos esporádicos mesmo”
P5	“ [...] então assim eu acho que a disciplina sim é importante mas não a disciplina de forma autoritária... mas uma disciplina de forma consciente do papel dessa disciplina... do papel de se cobrar determinadas posturas pra/ se tornar o convívio mais harmônico e produtivo... né/ então eu acho que a disciplina é importante sim”
P13	Regras são importantes... eu sempre também... eu::: vejo muito a perspe... da perspectiva deles que... é muito difícil ficar cinquenta... cem minutos sentado numa sala... é::: eles querem conversar... eles preferem... é::: eles... eles... mas a gente tenta pelo mesmo ali né/... o mínimo de convivência saudável né/::”

Estas falas, que representam a concepção (3), procuram relativizar a necessidade de disciplina, principalmente ao considerar a perspectiva dos estudantes, como sujeitos que não devem apenas seguir regras. Com isso, verificamos um afastamento da categoria Kantiana de disciplina, mas cabe ressaltar também que estes professores ainda reconhecem a importância da disciplina, principalmente relacionada à um convívio harmônico em sala de aula, importância das regras e domínio de sala de aula.

Por fim, temos, a concepção (4), a qual identificamos como a ideia de que a disciplina é uma consequência do trabalho pedagógico, e que foi manifestada uma vez nas falas dos professores. Vejamos, então, no Quadro 17 a fala que se alinhou com esta concepção:

Quadro 17: Fala da professora na qual identificamos a concepção (4), acerca da disciplina

Código da professora	Falas da professora
P8	“É importante... mas a disciplina não vem na frente do pedagógico... como assim a disciplina não vem na frente...? Quando você... consegue trazer algo interessante... algo que promova engajamento do estudante... você não precisa mais se preocupar com indisciplina... quando você trabalha com ele algo que é relevante pra/ ele... algo que ele sinta que eu saí daqui dessa sala de aula diferente de como eu entrei... que ele tenha essa sensação... cê/ não precisa se preocupar com a disciplina” “[...] o adolescente tem uma necessidade de produção e a gente tem só que direcionar... canalizar esse potencial produtivo dele... por isso quando você canaliza esse potencial produtivo deles e eles encontram a::: o seu eu::: né/... aquilo que eles fazem bem... que eles conseguem... consigam enxergar as suas habilidades naquilo que eles vão bem... naquilo que eles não vão bem... que eles conseguem enxergar

	o perfil que eles têm como ser humano... então você não precisa mais se preocupar com a disciplina”
	“[...] quando a escola vira uma cela... que é aluno em sala de aula escutando o professor... tocando sinal indo pro/ intervalo e saindo... e fica aquela coisa do entra e sai... parece que eles só entra e sai das salas e parece que nada acontece ali... que nada é feito por eles... que quase eles não tem voz pra/ produzir”

A fala da professora P8 em muito se destaca de tudo o que vimos ao longo da discussão sobre esta categoria, pois ela subordina a disciplina ao trabalho pedagógico, mudança esta que produz desdobramentos. Ao inverter a lógica das concepções reinantes dos nossos participantes da pesquisa, a professora P8 se contrapõe ao estado de selvageria, descrito por Kant, e defende que a disciplina surge como uma consequência de tratar os estudantes como jovens com necessidade de engajamento e produção. Ao fazer essa defesa, entendemos que a concepção (4) da professora P8 pode ser relacionada com o entendimento de Hannah Arendt sobre a ação e a obra, duas atividades que correspondem à condição humana na vida ativa. Segundo a autora (2015, p. 9) a obra “é a atividade correspondente à não-naturalidade da existência humana [...]”. A obra proporciona um mundo ‘artificial’ de coisas nitidamente diferentes de qualquer ambiente natural”, já a ação (e o discurso) “são os modos pelos quais os seres humanos aparecem uns para os outros, certamente não como objetos físicos, mas *qua* homens” (ARENDT, 2015, p. 218). Com isso, estamos querendo dizer que o entendimento de que os adolescentes se encontram em um estado de selvageria se contrapõe a uma visão de que, mesmo ainda sendo jovens, eles são capazes de expressar, pelas atividades da obra (produção) e da ação (engajamento), sua condição humana.

Os resultados apresentados para esta categoria demonstram uma maioria de concepções que identificamos como o entendimento de que o trabalho pedagógico está subordinado à necessidade de disciplinar os estudantes. Isso demonstra que, na realidade de grande parte dos participantes da pesquisa, a sala de aula é o ambiente em que há mais necessidade de se retirar algo dos estudantes do que de fato acrescentar, pelo processo pedagógico, isto é, a função negativa da educação se sobrepõe à sua função positiva, nos termos de Kant. Além disso, conforme vimos, este entendimento possui duas justificativas principais, o bom andamento do processo pedagógico e a manutenção da sociedade. Se considerarmos que a disciplina a qualquer custo, se valendo inclusive da violência coercitiva, se alinha mais com o autoritarismo do que com a autoridade, temos indícios para defender, não apenas,

que na sala de aula prevalecem relações autoritárias, mas que há razões sociais para isso. O que nos leva para a discussão sobre esta influência da sociedade na sala de aula.

O entendimento difuso de “sociedade”, manifestado pelos professores, se alinha bastante com a concepção durkheimiana da sociedade como uma entidade formada pela amalgamação das ações e sentimentos particulares e que une as mais poderosas forças físicas e morais. Ou seja, ao justificarem a defesa da disciplina pelo prisma da sociedade e seu bom funcionamento, os professores estão considerando esta disciplina como um fato social, dada sua exterioridade (se encontra além do indivíduo), coerção (se impõe sobre as pessoas) e generalidade (comum à maior parte dos membros da sociedade). Com isso, queremos dizer que, para este grupo de professores, a disciplina é algo que precisa ser reforçado para que o estudante se conforme com o que ele vai encontrar. Esta Percepção se aproxima muito da nossa próxima categoria a ser discutida, a imposição social.

5.5 A CATEGORIA IMPOSIÇÃO SOCIAL

A categoria imposição social foi apresentada em nossa investigação no segundo capítulo, a qual definimos nos termos de Durkheim e sua afirmação de que “não adianta crer que podemos educar os nossos filhos como quisermos. Há costumes aos quais somos obrigados a nos conformar; se os transgredirmos demais, eles acabam se vingando nos nossos filhos [...]” (DURKHEIM, 2011, p. 48). Em outras palavras, segundo o autor francês, a educação não seria uma prerrogativa única e exclusiva dos pais e professores, pois estes atuam de acordo com uma série de imposições sociais. Vimos este entendimento na discussão da categoria anterior, na qual os professores justificaram a importância dada à disciplina com base em expectativas da sociedade.

Deste modo, o processo de emparelhamento realizado para esta categoria é feito com base nas falas dos professores, em que buscamos ideias emergentes que tratem da educação promovida por eles como subordinada às necessidades sociais impostas.

Para obtermos as percepções dos professores para a análise da categoria imposição social, fizemos a seguinte pergunta: **Quais expectativas você acredita que a sociedade tenha em relação aos seus estudantes, com o fim desta etapa**

da educação (Ensino Médio)? Como estas expectativas influenciam sua prática docente?

Convém destacar que nosso objetivo ao fazer esta pergunta foi determinar como o entendimento de sociedade do professor influencia sua prática em sala de aula para assim, compreender se o professor se sente coagido por normas sociais, conforme preconizou Durkheim. Assim, as respostas apresentadas pelos professores foram agrupadas em códigos numéricos que representam determinadas concepções. Vejamos a seguir a forma que os códigos foram identificados:

- Concepção (1): A percepção de que o ingresso no ensino superior ou no mercado de trabalho são as expectativas da sociedade;
- Concepção (2): A visão de que a sociedade espera indivíduos disciplinados, produtivos e com habilidades comportamentais;
- Concepção (3): A compreensão de que formação para a prática da cidadania seria a demanda da sociedade.

O número de vezes que as concepções emergiram nas falas dos professores são apresentadas na Tabela 8:

Tabela 8: Número de vezes que as concepções dos professores sobre as expectativas da sociedade surgiram

Concepções de professores sobre as expectativas da sociedade	Quantidade de vezes que as concepções emergiram nas falas dos professores
(1)	13
(2)	3
(3)	1
Total de participantes	15

Começamos o processo de pareamento pela concepção (1), que identificamos como a percepção de que o ingresso no ensino superior ou no mercado de trabalho são as expectativas da sociedade para os estudantes, e que surgiu treze vezes nas falas dos professores. Vejamos no Quadro 18 alguns exemplos de falas que se alinharam com esta concepção:

Quadro 18: Falas de professores em que identificamos a concepção (1), acerca da imposição social

Código dos participantes da pesquisa	Falas dos professores
P9	“Ah cara a gente vive numa sociedade capitalista né então o que a sociedade espera é pessoas capazes de reproduzir... minimamente métodos de produção de de riqueza pra/ que o sistema continue então eh:: claro que hoje não é como era vinte

	anos atrás vinte anos atrás não é não foi como era eh:: vinte anos antes... mas eu acho que a gente evoluiu a sociedade evoluiu um pouco com relação a isso a expectativa que se tem sobre os estudantes é que sejam pessoas minimamente capazes de operar operar máquinas operar ferramentas hoje em dia não apenas máquinas mas... ferramentas tecnológicas computador isso e aquilo pra/ que o sistema continue né” “Eu trabalhei praticamente a vida inteira... em Ensino Médio na escola particular [...] as provas de vestibular são um norteador muito grande então a gente fica um ano inteiro com os meninos o Ensino Médio inteiro com os meninos falando da prova do PAS da prova do Enem como é que vai cair na prova e faz simulado e faz isso então de certa maneira nós estamos treinando o menino pra/ aquilo ali [...], na minha prática na escola particular mas era isso então eu tenho que aprovar no no PAS eu tenho que ensinar o menino a saber fazer a prova do PAS a saber fazer a prova do Enem... eh:: então muitas vezes a gente ensinava ali não pra/ pro/ menino aprender Física mas pra/ aprender a fazer uma prova... para quê? Porque ele tem que entrar na faculdade... por quê? Porque a família dele quer e paga para que ele entre na faculdade... na escola pública nessa pequena experiência que eu tenho eh:: bem menor do que na particular eu eu eu percebo que a ideia é outra eh:: o pouco contato que eu tive com os alunos na escola na escola pública sempre foi... sim também no sentido de fazê-los entrar na faculdade [...], mas eu vejo que o a a o próprio público da escola pública [...] busca muito a inserção no mercado de trabalho por um motivo óbvio os cara precisam trabalhar [...] porque ele tem uma necessidade eh:: imediata de ganhar dinheiro de ajudar a família e tal então nesse sentido eu trabalho pra/ isso também [...] e fico muitas vezes dentro da minha cabeça com uma com uma?? com um um um embate ali uma dúvida ‘cara, eu devo ajudar esse menino a ser a a ser mais intelectual e estudar pra/ fazer a faculdade mas pô/ ele precisa comprar o pão agora pra família dele tem que trabalhar agora tal’ é uma é um dilema que que eu acho que a gente na escola pública vive muito”
P10	“De... depende do referencial... têm pai que espera que o... que a gente bote o menino no... na UnB [...] tem pais... tem pai que espera que ele seja/ bem no Enem... tem pai que quer que ele passe pra/ uma particular e tá/ bem...tem pai que só espera:: terminar o médio pra/ passar num concurso público... então:: é... é uma:: diversidade de:: de:: interesses que não dá/ pra/ gente botar numa... numa caxinha/ aqui nesse debate sabe... então depende muito” “Acaba que influencia que se a gente for trabalhar... a gente não pode trabalhar só com foco da UnB... do PAS [...] e nem só pro/ foco do Enem... então você acaba que tem que fazer um debate em sala muitas vezes bem diverso porque:: só trabalhar só no Enem... você acaba que não contempla quem quer fazer o PAS... então acaba que a gente vai... vai conversando durante o bimestre... o semestre... então acaba que influencia no fazer do dia a dia né/”
P12	“Hum... primeiro eles querem eles preparados e prontos pra/ fazer/ provas pra:: conseguir ser aprovado em uma faculdade... e essa carga eu acho que é bem... pesada pra/ eles né/ é uma cobrança muito grande nessa parte... e:: é... o que me vem na cabeça é isso... saírem preparados para entrarem numa faculdade ou:: ir pro/ mercado de trabalho” “Sim... sempre quando tem assim um... um... uma matéria que é muito importante que eu sei que vai tar/ no vestibular no PAS... eu tô/ sempre frisando gente presta atenção vai cair no PAS... vai ter no Enem... vai ter no vestibular... pensando assim acho que deixa até eles meio aflitos né/... sou obrigado aprender essa matéria porque vai tar/ nessas provas externas à... escola”

O Quadro 18 apresenta trechos de falas, as quais denominamos concepção (1), esta que se destaca por ter surgido nas falas da maioria dos nossos participantes de pesquisa. Segundo estes professores, a principal expectativa da sociedade em

relação aos estudantes de Ensino Médio é o ingresso no Ensino Superior, via provas de seleção (PAS, ENEM e vestibular), ou o ingresso no mercado de trabalho, possibilidades estas que não são mutualmente excludentes, uma vez que a formação Superior é comumente associada a melhores empregos. De tal sorte que podemos ver um claro alinhamento da concepção destes professores com a categoria de imposição social proposta por Durkheim. Segundo o autor, cada sociedade impõe um sistema educacional dentro de seu tempo histórico com uma força insuperável e, conforme vimos na discussão da categoria *paideia/humanitas/bildung*, o acesso ao Ensino Superior e ao mercado de trabalho tem potencial para ser esta força insuperável em nossa sociedade. Assim, temos afirmações de que nas salas de aulas dos professores participantes da pesquisa eles são influenciados por esta força social em suas práticas docentes, principalmente ministrando aulas dedicadas ao treino para as provas de seleção.

Destaca-se também a fala do professor P9, que afirmou haver expectativas diferentes ligadas aos estudantes da escola particular, cujo foco seria alcançar o Ensino Superior, e para estudantes da escola pública, voltada para o acesso ao mercado de trabalho. Durkheim também preconizou esta situação ao afirmar que a educação tem caráter múltiplo, pois varia com os grupos que compõem a sociedade. Em suas palavras: “[...] ainda hoje, não vemos a educação variar com as classes sociais ou mesmo com os *habitats*? A da cidade não é igual à do campo, a do burguês não é igual à do operário” (DURKHEIM, 2011, p. 50). O sociólogo francês, no entanto, considera este processo como moralmente injustificável e anacrônico, pois a educação não deveria depender do acaso que fez o estudante nascer aqui ou ali, daqueles pais ou destes. Tal dilema moral também é demonstrado na fala do professor P9, que sente não ser justo fazer esta diferenciação em sua atuação na escola pública, mas mesmo assim, ele reconhece a existência desta segregação, ilustrando a força impositiva que a sociedade tem na prática docente.

Em seguida temos a concepção (2), que identificamos como a visão de que a sociedade espera indivíduos disciplinados, produtivos e com habilidades comportamentais, entendimento este que foi manifestado por três professores, conforme o Quadro 19, a seguir:

Quadro 19: Falas de professores em que identificamos a concepção (2), acerca da imposição social

Código dos participantes da pesquisa	Falas dos professores
P5	“[...] a sociedade espera mais que eles saiam daqui::: educados... que não virem marginais na sociedade... cometendo crimes... se tornando produtivos né/... eu vejo mais... na minha visão... como pessoas que ainda vão tar/ em processo de construção... de um de um... de várias situações né/... familiar... profissional” “Hum... eu acho que isso interfere pouco... acaba que a gente preocupa em... preparar esses alunos pros/ processos seletivos... muitas vezes a gente gera debates em sala que envolvem questões sociais aí/ preparamos eles como pessoas mesmo né/... aí/ faz parte da educação... que a gente trabalha em sala... é::: mas pra/ atender demandas da sociedade... algumas... não todas... não modifica tanto o meu trabalho em relação a isso não... eu acho que que que... ou se muda eu não percebo... as vezes eu não tô/ tendo uma percepção correta de como a sociedade tá/ interferindo no meu trabalho pra/ produzir situações... MAS deve sim... deve a gente é fruto social né/... de alguma forma acaba que a gente trabalha e produz algo pra/ fornecer pra/ sociedade aí/ ou mão de obra... ou pessoas mais educadas ou que tenha relações sociais mais harmônicas... de certa forma sim... pra/ atender um pouco a... a::: as demandas sociais”
P6	“Acho que tá/... num modo geral eu acho que é o que todo mundo deve esperar né/ que o aluno quando ele sai desse processo do ensino médio dos... de pegar outras disciplinas... é que ele consiga adquirir um... certo... uma certa... até disciplina em si mesmo... não só dos conteúdos... abordados... mas que ele se torne um... cidadão é::: pronto pra/ alguma vivência lá fora... acho que é basicamente isso... até o::: propósito das eletivas era esse né/” “Talvez... acho que::: mais é no sentido de::: respeito... é... já que::: qualquer pessoa dentro ou fora de escola é::: acho que mais nesse sentido... de::: de enxergar qualquer outra pessoa como::: uma pessoa que deve respeito... como alguém que se deve ser respeitado... acho::: que deve ser isso”
P7	“É::: As competências eu acho né/... são as competências e habilidades ali que::: todo o::: todo o sistema::: hoje é::: normatiza né/ então existem fatos é::: elementos concretos ali que podem ser avaliados né/... no quesito... na questão de::: habilidades e competências... habilidades tanto comportamentais quanto::: é::: quanto::: cognitivas... é::: intelectuais... é nesse sentido” “Absolutamente... completamente... sim... eu... eu me... eu me::: eu tento me colocar como uma engrenagem desse processo todo... né/... tento... me vejo como uma engrenagem desse... desse processo... desse sistema que::: vai formar... um... egresso... um discente com... com habilidades e competências esperadas”

Entendemos que a concepção (2) merece destaque porque ela representa falas dos professores que dão ênfase a questões comportamentais como expectativa da sociedade. O primeiro ponto que entendemos merecer ênfase na análise desta concepção é a ideia de disciplina trazida pela professora P6, pois vimos durante a análise da categoria anterior que ela pode ser encarada como um fato social, o que justificaria a atuação dos professores em busca da promoção desta disciplina. A fala do professor P5 também é relevante para nossa discussão, pois ele não se sente seguro para afirmar que as expectativas sociais, que ele entende serem as mais relevantes, influenciam o trabalho dele em sala de aula, pois segundo ele, sua atuação

está voltada para os processos seletivos. Tal percepção reforça ainda mais categoria de imposição social, pois mesmo sem ele perceber, ele está alinhado com esta necessidade imposta a ele, conforme discutimos na concepção (1). Por fim, temos falas que consideram a atuação do professor como uma engrenagem do sistema e que fornece mão de obra para a sociedade, percepções estas, que entendemos demonstrar como a atuação do professor está subordinada a necessidades sociais impostas, conforme defendeu Durkheim.

Por fim, temos a concepção (3), que identificamos como a compreensão de que formação para a prática da cidadania seria a demanda da sociedade e que foi manifestada por uma professora, conforme o Quadro 20, a seguir:

Quadro 20: Fala da professora na qual identificamos a concepção (3), acerca da imposição social

Código da professora	Fala da professora
P1	“Eu acredito que a sociedade espera pessoas... que::: saibam exercer a sua cidadania... né/ saiba exercer a sua cidadania... que saiba respeitar o próximo... e::: que seja preparado para o mundo do trabalho::: eu acho que são essas três coisas que::: que... do desenvolvimento dele né/... dele chegar lá e ser capaz de::: é::: exercer a cidadania dele... saber os direitos dele... quais são os deveres dele... estar preparado para o mundo do trabalho e respeitar o próximo... acho que são essas coisas que ele tem que tar/ preparado” “Com certeza... com certeza... porque::: eu::: eu pelo menos tenho essa visão... né/ se o::: o aluno ele passa... a gente passa boa parte da vida da gente dentro da escola... né/ a gente entra ali com quatro anos... fica até os dezessete anos e::: acredito que se o aluno sai da escola sem... sem a::: até aqui nessa escola a gente tem... o nosso slogan é: preparo para o exercício da cidadania... então se... na prática docente a gente não pensa isso... então não... nada faz sentido... não faz sentido... o que você está fazendo dentro da sala de aula”

A fala da professora, que classificamos como concepção (3), se refere ao “mundo do trabalho”, o que entendemos possuir uma conotação diferente do chamado “mercado de trabalho”, motivo pelo qual, esta fala não foi classificada como concepção (1). O mundo do trabalho está vinculado a uma formação politécnica, conforme vimos em Marx, e não ao atendimento de necessidades de mercado, isto é, está conectado à formação dos trabalhadores nas condições efetivas de existência deles e como modo de se autoproduzir como sujeitos conscientes e livres. Diferente da formação para o mercado de trabalho, que conforme vimos, se trata de atender a necessidades da sociedade capitalista, que degradam e alienam o trabalho.

No que tange à ideia de formação para o exercício da cidadania, a professora fala sobre direitos, deveres e respeito ao próximo quando se refere à cidadania, de tal modo que entendemos ser esta a sua visão sobre o que seria a convivência cidadã.

Durkheim defendia que cada sociedade elabora um tipo ideal de ser humano, do ponto de vista intelectual, moral e físico, ideal este que se aplica a todos os membros desta sociedade. “A sociedade só pode viver se existir uma homogeneidade suficiente entre seus membros; a educação perpetua e fortalece esta homogeneidade gravando previamente na alma da criança as semelhanças essenciais exigidas pela vida coletiva” (DURKHEIM, 2011, p. 53). Assim, ao interpretarmos as palavras da professora com base no entendimento durkheimiano, podemos verificar a imposição social operando em sua atuação docente, pois ela expõe o que entende como ideal de formação para a sociedade e afirma trabalhar para atender a estas expectativas.

Os resultados apresentados nesta categoria de imposição social, demonstraram um grande número de professores, da nossa amostragem, que afirmaram conduzir suas práticas docentes focados em expectativas sociais, no caso, a preparação para o Ensino Superior ou para o mercado de trabalho. Com isso, temos evidências de que, para estes professores, o processo educativo está muito mais próximo de um mecanismo para a formatação de um estado de conformação a anseios sociais do que para a construção de uma qualidade existencial marcada por emancipação e autonomia por parte dos estudantes. No entanto, cabe ressaltar que estamos defendendo que as causas para este entendimento por parte dos professores não são de ordem moral, e sim estrutural. Vamos argumentar sobre este ponto nos utilizando da fala do professor P9 ao afirmar que “a gente vive numa sociedade capitalista né então o que a sociedade espera é pessoas capazes de reproduzir... minimamente métodos de produção de riqueza pra/ que o sistema continue”. Temos nesta fala do professor, e em seus desdobramentos, um caso específico de imposição social, denominada por Mark Fisher como Realismo Capitalista: “O sentimento disseminado de que o capitalismo é o único sistema político e econômico viável, sendo impossível imaginar uma alternativa viável a ele” (FISHER, 2022, p. 10). Com efeito, o professor enxerga de onde vem a imposição e mesmo assim atua no sentido de se conformar a esta influência, pois não enxerga uma alternativa. Com isso, queremos dizer, que se Durkheim estiver certo, de fato a sociedade impõe uma força à qual não conseguimos nos contrapor, sendo a educação um destes mecanismos de imposição. No entanto, cabe ressaltar que não estamos falando de uma sociedade em abstrato, mas sim de um modelo de sociabilidade capitalista, um local em que a coerção é um instrumento do capital para garantir a manutenção da ordem preestabelecida.

Fechamos então a análise da categoria de imposição social e podemos avançar para a outra face desta moeda, que seria a análise Weberiana sobre o tipo de indivíduos que uma sociedade capitalista produz.

5.6 AS CATEGORIAS RACIONALIZAÇÃO E BUROCRATIZAÇÃO

As categorias de racionalização e burocratização foram deduzidas em nossa investigação durante a discussão sobre Max Weber em que, segundo o autor, a racionalidade seria aquilo que conduziu as ações humanas ao longo da história permitindo que os indivíduos interagissem entre si e transformassem o mundo. No entanto, com o advento do mundo capitalista, houve uma exacerbação desta racionalidade, alterando drasticamente a finalidade das ações humanas em que estas passaram a ser meios para atingir fins, de tal sorte que a vida se reduziu a meros cálculos de custo/benefício para as condutas das ações e relações. Esta racionalização influenciou o processo educacional e consequentemente ele se voltou para transmitir e inculcar conhecimentos, habilidades e condutas para preparar os indivíduos ao desempenho de funções determinadas pelos cargos que ocuparão dentro da sociedade.

Deste modo, o processo de emparelhamento realizado para esta categoria foi feito com base nas falas dos professores, em que buscamos concepções que entendam o processo pedagógico como um meio para se atingir a formação de estudantes preparados para atuar em uma sociedade burocratizada e racionalizada.

Para obtermos as percepções dos professores para a análise das categorias racionalização e burocratização, fizemos a seguinte pergunta: **Quais características deveria ter um estudante, formado em suas aulas, para atender às expectativas da sociedade?**

Convém destacar que nosso objetivo ao fazer esta pergunta foi compreender se a formação que os professores oferecem aos estudantes serve apenas para atender às burocracias de uma sociedade racionalizada, nos termos de Weber, principalmente no que se refere à realização de exames (vestibulares e concursos) e inserção ao mercado de trabalho. Assim, as respostas apresentadas pelos professores foram agrupadas em códigos numéricos que representam determinadas concepções. Vejamos a seguir a forma que os códigos foram identificados:

- Conceção (1): O entendimento de que os estudantes devem se apropriar dos conceitos científicos;

- Concepção (2): A noção de que os estudantes necessitam de competências relacionadas ao aprimoramento profissional;
- Concepção (3): O entendimento de que os estudantes necessitam de competências atitudinais.

O número de vezes que as concepções emergiram nas falas dos professores são apresentadas na Tabela 9:

Tabela 9: Número de vezes que as concepções dos professores sobre as características dos estudantes formados em suas aulas

Concepções de professores sobre as características dos estudantes	Quantidade de vezes que as concepções emergiram nas falas dos professores
(1)	4
(2)	4
(3)	6
Total de participantes	14¹³

Começamos o processo de pareamento pela concepção (1), que identificamos como a percepção de que os estudantes precisam se apropriar do conhecimento científico, e que surgiu quatro vezes nas falas dos professores. Vejamos no Quadro 21 alguns exemplos de falas que se alinham com esta concepção:

Quadro 21: Falas de professores em que identificamos a concepção (1), acerca da racionalização e da burocratização

Código dos participantes da pesquisa	Falas dos professores
P7	“É::: bom... o aluno... o aluno precisa de... de:: ter uma... uma noção geral de como funciona a ciência... como funciona é::: o desenvolvimento científico... tecnológico... da pesquisa... do desenvolvimento... é::: passando pelo histórico disso né/... então é::: no sentido de::: como que... como a humanidade caminhou até aqui... como nós pretendemos caminhar... daqui pra/ frente... é::: e::: que que... que que pode::: é::: atrapalhar ou ajudar nesse processo”
P8	“CERTAS... habilidades e competências de raciocínio são importantes... lógica... análise... síntese... capacidade de síntese... análise isso é importante... isso é importante pra/ qualquer pessoa... vai abrir um jornal e entender uma informação... né/... pra/ pegar um dado do IBGE e conseguir olhar e aquilo fazer algum sentido... vamos supor... né/ como cidadão que vai lá consultar... o resultado... do... do... da pesquisa [...]né/... então eu acho isso... isso é relevante... né/... uma pessoa que tenha noções básicas sobre o corpo... sobre saúde... mínimas pra/ que consiga se proteger né/... pra/ que se consiga compreender a relevância de tomar uma vacina... né/... pra/ que não se torne por exemplo um indivíduo antivacinas pra/ que não se torne um terraplanista... entendeu? Coisas desse tipo... sem nenhuma racionalidade... sem nenhuma conexão com a realidade... porque a ciência tem esse papel... de::: como assim... a busca da ciência... é uma aproximação com a

¹³ A resposta dada por uma professora não pôde ser utilizada por não contemplar a pergunta.

	realidade... a... o conhecimento científico ele tem um... um poder de colocar a gente com os pés no chão... entendeu”
P14	“Primeiro ele deveria... para o campo da Física... ele deveria sair daqui... com os principais conceitos das grandes áreas... da mecânica da termodinâmica... da eletrodinâmica do eletromagnetismo e da Física Moderna [...] eles precisariam sair com seus conceitos teóricos muito claros muito claros de maneira assim muito vívida não só apenas saber descrever mas também saber dizer onde isso está presente de maneira tal que ele conseguisse em circunstâncias distintas perceber esses elementos teóricos inter-relacionados e a partir dessa inter-relação... construir soluções ou ideias de soluções [...] ele tem condição de provocar uma reflexão tal em si e naqueles que vivem com ele que por um exemplo se é feito uma... um... uma ouvidoria pública da comunidade sobre ‘olha o que vocês acham disso o que vocês acham daquilo’ né... ele consegue refletir de maneira saudável e falar assim ‘isso é bom pra/ nós não isso não é bom para nós porque na física aprendi isso e isso’ observe... observemos Maceió... imagine se a sociedade tivesse essa maturidade eh:: intelectual no campo da Física e houvesse uma consulta pública sobre a construção daquele empreendimento ali”

Por se tratar de uma investigação feita com professores da área de Ciências da Natureza, não nos surpreende que tenha havido respostas que se alinhem com o que denominamos de concepção (1) ao perguntarmos aos professores quais características principais eram esperadas dos alunos ao fim do período de formação. Assim, o que chama atenção nestas respostas é como elas ilustram o processo de racionalização descrito por Weber, principalmente nas falas dos professores P8 e P14, pois entendem que o convívio social demanda a construção de uma racionalidade científica para lidar com os problemas cotidianos. Segundo estes professores, tanto o fenômeno das notícias falsas quanto as tragédias provocadas por empresas capitalistas podem ser combatidos com a aprendizagem de conceitos científicos a serem utilizados pelos cidadãos informados para tomarem as melhores decisões. Esta necessidade, cada vez mais crescente, de se instrumentalizar o conhecimento científico para questões cotidianas está relacionada com o processo descrito por Weber (2007) como o desencantamento do mundo. Segundo o autor, apesar dos indivíduos, pertencentes às sociedades capitalistas, de maneira geral, não conhecerem os mecanismos de funcionamento dos instrumentos que são utilizados cotidianamente, eles consideram que estes instrumentos funcionam, sem apelarem a explicações que envolvam poderes misteriosos. Em suas palavras: “Para nós não mais se trata, como para o selvagem que acredita na existência daqueles poderes, de apelar a meios mágicos para dominar os espíritos e exorcizá-los, mas de recorrer à técnica e à previsão. Tal é a significação essencial da intelectualização” (WEBER, 2007, p. 30). Entendemos que, para os professores P8 e P14, as supostas irracionalidades expressas nas notícias falsas, bem como na decisão da empresa que

causou o desastre de Maceió seriam estes “poderes misteriosos” apresentados por Weber e que se contrapõem ao processo de racionalização e intelectualização ofertados pela educação em Ciências aos estudantes.

Avancemos, então, para a concepção (2) que identificamos como a noção de que os estudantes necessitam de competências relacionadas ao aprimoramento profissional, e que surgiu quatro vezes nas falas dos professores. Vejamos no Quadro 22 alguns exemplos de falas que se alinharam com esta concepção:

Quadro 22: Falas de professores em que identificamos a concepção (2), acerca da racionalização e da burocratização

Código dos participantes da pesquisa	Falas dos professores
P2	“Qualquer uma... na minha opinião qualquer uma... uma pessoa esforçada... responsável e honesta ela se encaixa em qualquer área de... da sociedade... ela consegue desempenhar um bom papel em qualquer área da sociedade... se ele quiser ir pra/ faculdade... se ele é esforçado honesto e responsável ele consegue rotina de estudo... ele consegue... ele consegue ir... se ele não quiser estudar... ele quiser trabalhar qualquer campo de emprego que não exige mais que o ensino médio... esforçado... responsável e honesto essas são três características que qualquer ser humano que tenha [...] entendo que ele consegue desempenhar qualquer papel na sociedade”
P5	“Em termo de conteúdo... de matéria eu não espero nada... não espero nada de conteúdo... até porque muita/ das coisas que a gente ensina... futuramente eles vão pra/ uma faculdade vai ser aprimorado isso aí/... vai ser desconstruído muito das coisas que foram foram passada/ pra/ eles né/ [...] eu acho que as pessoas podem trabalhar de diversas formas pra/ sociedade e não necessariamente com a formação... é::: mas que::: o que eu espero mesmo é mais que sejam pessoas de bem né/... pessoas que produzam... pessoas que não façam mal pros/ outros... pessoas mais consciente/ mais empáticas né/... tenham mais empatia... é::: hum... mas que consigam buscar um sustento de alguma forma::: né/ é::: mais saudável possível pra/ eles né/... mais saudável emocionalmente... fisicamente... psicologicamente buscando empregos onde eles trabalhem... trabalhem de forma::: a se sentirem realizados...que que... que que pode::: é::: atrapalhar ou ajudar nesse processo”
P9	“Eu acho que a principal característica é ele ser consciente de que aprender é necessário eu falo com meus filhos sim ‘cara caiu machucou aprendeu algo você aprendeu’ aprender é necessário eu vejo eu vejo ao longo da minha vida toda eu vejo muito o o o desdém que estudantes têm que pessoas têm... pelo aprender eu acho que aprender... eu tento botar na cabeça dos meus estudantes no primeiro dia de aula até o último que aprender é importante... e no caso de alguns aprender é necessário se aquele cara não aprender ele vai ter um problema muito sério na vida dele... que ele não é herdeiro ele vai ter que aprender pra/ trabalhar pra/ fazer alguma coisa então... eu acho que a característica mais importante que o que o estudante deve ter é essa é a consciência é o o entendimento a compreensão de que... aprender é importante né estar aqui não é só pra/ pra/ passar tempo não é só pra/ lancha não é só pra/ paquerar”

Entendemos que as falas dos professores, que representam a concepção (2), deixam muito clara a atuação dos professores considerando o utilitarismo da formação oferecida aos estudantes. À medida que os professores subordinam a construção de valores morais, como honestidade, responsabilidade, empatia e consciência à

empregabilidade dos estudantes, eles se aproximam do entendimento weberiano de que as ações humanas estão cada vez mais racionalizadas e burocratizadas. Estas, antes, preocupadas com a busca pela atenção às necessidades humanas, passam a se centrar em questões pragmáticas-utilitárias, buscando os meios para se atingir determinados fins e reduzindo a vida a meros cálculos de custos/benefícios das condutas. Em um contexto social diferente da Modernidade/Contemporaneidade capitalista, havia espaço para uma formação mais desinteressada, voltada para a construção de valores ético-morais, conforme vimos na discussão sobre a *paideia* e a *humanitas*. As mudanças provocadas pelo advento do capitalismo levaram à formação de um novo indivíduo e de uma nova educação em que a formação é voltada para a busca de riquezas materiais e *status* dentro do aparato burocrático.

Por fim, temos a concepção (3) que identificamos como o entendimento de que os estudantes necessitam de competências atitudinais e que surgiu seis vezes nas falas dos professores. Vejamos no Quadro 23 os exemplos de falas que se alinham com esta concepção:

Quadro 23: Falas de professores em que identificamos a concepção (3), acerca da racionalização e da burocratização

Código dos participantes da pesquisa	Falas dos professores
P11	“eu acho que a característica seria aquela de:: de... sentar enfileiradinho né/... de seguir certinho... igual a questão da:: de seguir regras [...] ficar sentado... enfileiradinho... é de seguir mesmo o que tão/ propondo pra/ ser feito”
P12	“Nossa... não consigo... responder essa:: pergunta sem pensar em nota... então seria assim um aluno que estaria dentro de uma nota de:: satisfatório... em desenvolvimento satisfatório seria o que? Um aluno oito... nove... então que:: tenha uma nota geral né/... assim uma média geral satisfatória... que prestasse atenção nas aulas... então entra na parte do:: disciplinar né/... que não ficasse no celular... jogando... conversando... acho que é isso”
P15	“A principal delas é:: eu diria que é ter resiliência... porquê:: mais uma vez... lá fora a sociedade ela é muito cruel em relação a muita coisa [...] resiliência é a capacidade de você ser... sofrer pressões sem que você:: deixe de ser quem você é... ou seja sem que você é:: leve isso entre aspas pro/ lado pessoal [...] outra coisa... a capacidade de resolução de problemas é:: as pessoas no mundo atual não só... não só o título do mercado de trabalho é:: mas também qualquer área das vidas das pessoas... nas famílias... por onde elas passarem é:: a capacidade de resolução de problemas ela é muito importante... porque as pessoas elas querem a resolução elas querem saber o que que é preciso fazer pra/ que aquele problema... pra/ que aquela dor... pra/ que aquele sentimento ele suma”

Essas falas apresentadas no Quadro 23 e que representam a concepção (3), manifestam a percepção destes professores sobre a necessidade de os estudantes seguirem regras, prestarem atenção às aulas e serem resilientes o que também ilustra os processos de racionalização e burocratização descritos por Weber. Segundo o

autor, as ações racionalizadas exigem um número cada vez maior de regulamentos sociais a serem obedecidos, de modo que os aparatos de dominação se tornam mais complexos e seus representantes são legitimados por uma legislação de caráter racional, permitindo o exercício da chamada dominação racional-legal, descrita por Weber, como aquela que

[...] se impõe em razão da 'legalidade', em razão da crença na validade de um estatuto legal e de uma 'competência' positiva, fundada em regras ocasionalmente estabelecidas ou, em outros termos, a autoridade fundada na obediência, que reconhece obrigações conformes ao estatuto estabelecido. Tal é o poder, como exerce o 'servidor do Estado' em nossos dias e como exercem todos os detentores do poder que dele se aproximam sob esse aspecto (WEBER, 2007, p. 57).

Com isso, queremos dizer que entendemos que as falas destes professores os aproximam desta função de representantes deste aparato de controle burocrático e racional e cuja função de garantir o controle é legitimada pelo Estado. Nestes termos a escola se torna apenas um espaço de exercício da dominação racional-legal e que possui legitimação para o uso da violência cotidiana.

Ao considerarmos os resultados apresentados nestas categorias de racionalização e burocratização verificamos um grande número de respostas que consideram como características mais importantes dos estudantes, ao fim do processo educacional, aquelas que os preparem para lidar com a sociedade capitalista segundo o entendimento weberiano. Verificamos isso tanto nas respostas que se referiam à formação para a empregabilidade quanto na aquisição de competências atitudinais. A medida em que os professores orientam sua atuação docente focados em formar estudantes aptos a atuarem no mercado de trabalho e a se conformarem às regras desta sociedade, temos evidências que ilustram o pessimismo de Weber com a educação, pois esta ao se tornar burocrática, promoveria o fim da possibilidade de desenvolvimento das habilidades dos seres humanos, em favor da aquisição de dinheiro e poder. Segundo o autor, a racionalização é inexorável, assim como a educação especializada em formar peritos profissionais, de modo que a liberdade humana se encontra em perigo de extinção, frente aos processos de racionalização e burocratização da vida.

Cabe ainda discutirmos as falas dos professores que consideram a aquisição do conhecimento científico como a principal característica a ser obtida pelos estudantes. Conforme vimos, esta apropriação de conceitos estava vinculada, pela fala dos professores, a uma instrumentalização destes saberes. Isto é, o

conhecimento científico deveria ser apreendido pelos estudantes para que assim pudesse ser utilizado na resolução de problemas cotidianos. Assim, podemos nos utilizar da crítica feita pelo filósofo alemão Jürgen Habermas (1968) que caracterizou esta racionalidade instrumental também como uma forma de dominação política. Com efeito, esta concepção dos professores, segundo a crítica habermasiana, se trataria de um agir racional-com-respeito-a-fins que não seria nada mais do que uma institucionalização de uma dominação irreconhecível como política, por se tratar de uma razão de caráter técnico. Ao defenderem o uso do conhecimento científico para combater a irracionalidade de certas decisões, os professores desconsideram a ideologia que além da irracionalidade há também a razão instrumentalizada pela ideologia do capital, esta que foi utilizada como forma de dominação tanto da natureza como dos indivíduos ao longo da história. Com isso, queremos dizer que o conhecimento científico se torna nossa principal arma no combate ao irracionalismo e à razão supostamente técnica do capital, se o imbuirmos também com a razão advinda de nossas ideologias, que consideram a luta de classes e o bem-estar da classe trabalhadora que produz a vida material. Assim, a educação em ciências com caráter neutro não é suficiente para fornecer defesas aos estudantes contra ações políticas, pois esse entendimento equivocado do conhecimento científico parte do pressuposto de que a própria Ciência não está imersa em ideologia. Nas palavras de Habermas, ao citar Herbert Marcuse:

‘Os princípios da ciência moderna foram estruturados *a priori* de modo a poderem servir de instrumentos conceituais para um universo de controle produtivo que se perfaz automaticamente; [...] Hoje a dominação se perpetua e estende não apenas através da tecnologia, mas *enquanto* tecnologia, e esta garante a formidável legitimação do poder político em expansão que absorve todas as esferas da cultura – Neste universo a tecnologia provê também a formidável racionalização da não-liberdade do homem e demonstra a impossibilidade ‘técnica’ de ser ele autônomo e de determinar a sua própria vida. Isso porque essa não-liberdade aparece, não como irracional ou política, mas antes como uma submissão ao aparato técnico que amplia as comodidades da vida e aumenta a produtividade do trabalho. Assim a racionalidade tecnológica protege, em vez de suprimir, a legitimidade da dominação e o horizonte instrumentalista da razão se abre sobre uma sociedade racionalmente totalitária’ (HABERMAS, 1975, p. 305, grifos do autor).

Encerramos, então, a nossa discussão dos resultados das categorias weberianas e ao finalizarmos apresentando a ideia de que a própria Ciência é ideológica, podemos avançar apresentando os resultados das categorias marxianas, que discutem justamente esse papel da ideologia na educação.

5.7 AS CATEGORIAS ALIENAÇÃO E FORMAÇÃO UNILATERAL

As categorias de alienação e formação unilateral foram deduzidas em nossa investigação ao apresentarmos um pouco sobre a obra de Karl Marx em que, para o autor, a alienação é o processo pelo qual o trabalhador é separado do produto de seu trabalho, o que lhe causa um sentimento de estranhamento do mundo, por não conseguir precisar seu papel na construção dos objetos de consumo. Tal processo, denominado trabalho alienado, mutila o trabalhador, pois ele se torna apenas um apêndice da fábrica, incapaz de produzir sem ela. Esta situação do trabalhador o coloca em uma posição em que os conhecimentos científicos e tecnológicos que colocaram as máquinas em funcionamento não se encontram mais em seu cérebro, de tal sorte que este conhecimento passa a ser interpretado como uma força da própria máquina. Desta forma, o trabalhador alienado não precisa mais de uma formação integral que desenvolva suas potencialidades, e assim, lhe é ofertada pela classe burguesa uma educação unilateral. Isto é, aquela que é útil apenas para que o trabalhador desempenhe sua função de operador de autômatos. Como estamos trabalhando com duas categorias marxianas diferentes, vamos apresentar os resultados separados, começando pela formação unilateral.

Com base nas ideias de Marx para formação unilateral, o processo de emparelhamento foi feito se utilizando das falas dos estudantes para investigar a percepção deles se a educação que eles recebem serve apenas para atender às necessidades imediatas da escola ou às necessidades do capital.

Para obtermos as percepções dos estudantes para a análise da categoria formação unilateral, fizemos a seguinte pergunta: **Vocês sentem que a educação que recebem de seus professores contribui para a sua melhora?**

Convém destacar que nosso objetivo ao fazer esta pergunta foi compreender se, na percepção dos estudantes, a escola promove a formação unilateral, descrita por Marx, isto é, que só serve para atender às necessidades imediatas, impostas por uma sociedade imersa em ideologia burguesa. Assim, as respostas apresentadas pelos estudantes foram agrupadas em códigos numéricos que representam determinadas concepções. Vejamos a seguir a forma que os códigos foram identificados:

- Conceção (1): O entendimento de que a educação é importante para a socialização entre os sujeitos;

- Conceção (2): A percepção de que a educação auxilia no preparo para a vida adulta;
- Conceção (3): A compreensão de que a educação recebida atrapalha na aprendizagem dos conteúdos, além de não atender às necessidades da vida adulta;
- Conceção (4): A visão de que a educação só ensina a obedecer a regras;
- Conceção (5): A ideia de que a educação produz padrões a serem seguidos;
- Conceção (6): A percepção de que a educação atende apenas às necessidades institucionais;
- Conceção (7): A desassociação da educação com o sucesso financeiro.

O número de vezes que as concepções emergiram nas falas dos estudantes é apresentado na Tabela 10:

Tabela 10: Número de vezes em que as concepções dos estudantes sobre o processo educacional surgiram

Concepções de estudantes sobre o processo educativo	O número de vezes em que as concepções emergiram nas falas dos estudantes
(1)	9
(2)	4
(3)	9
(4)	2
(5)	2
(6)	8
(7)	2
Total de participantes	30

Começamos o processo de pareamento pela concepção (1), que identificamos como o entendimento de que a educação é importante para a socialização entre os sujeitos, e que surgiu nove vezes nas falas dos estudantes. Vejamos no Quadro 24 alguns exemplos de falas que se alinham com esta concepção:

Quadro 24: Falas de estudantes em que identificamos a concepção (1), acerca da formação unilateral

Código dos participantes da pesquisa	Falas dos estudantes
E3	“Não é... não é mais tipo por causa das matérias que você aprende aqui que tipo você vai mudar e tal mas é mais pelo local te dá um social tipo você pode conhecer um amigo um parceiro romântico ou uma pessoa que você confia de qualquer jeito... tipo se você não tivesse conhecido certas pessoas você não estaria do jeito que

	“você está mas não é mais por causa das matérias que você aprende é mais pelo local e pessoas que você convive”
E17	“É:: na escola também a gente pode aprender a se socializar, né? A gente pode conseguir avisar isso tudo mais e tipo dentro de casa a gente conhece a família e quando sai vai descobrir novas coisas né? Ele descobre:: novas culturas digamos assim conhecendo outras pessoas”
E42	“Boa parte do desenvolvimento tipo assim da fala do convívio social ela depende de você ter:: pessoas a sua volta porque a gente como um ser humano em si a gente é um ser sociável né a gente tem que conviver com outras pessoas então sim é muito importante é que a gente venha pra/ escola independente do tempo que tome porque a gente precisa crescer e se acostumar a não só... é:: a conviver com outras pessoas é pra/ desenvolver trabalho em equipe mas também porque a gente precisa disso pra/ desenvolver várias coisas... é:: tipo fala e coisas desse tipo que eu não vou saber falar agora”

A concepção (1), manifestada nas falas do Quadro 24, demonstra uma clara divergência entre o entendimento destes estudantes sobre a formação recebida e os princípios da educação unilateral criticados por Marx. O que vemos aqui, de acordo com nosso entendimento, seriam os princípios da *bildung* sendo expressados por estes estudantes, pois, conforme vimos, a melhor tradução para o termo seria “formação cultural”. Esta, livre do adestramento utilitarista, entende que a formação humana repousa na universalidade o que, de acordo com Hegel, seria a abstração do particularismo em direção ao universal, isto é, prestar atenção no outro, com um olhar atento aos diferentes pontos de vista, mais universais. Tem-se assim, a formação não como uma finalidade técnica, mas como um processo de constante evolução e aperfeiçoamento (ZATTI; PAGOTTO-EUZÉBIO, 2022). Com efeito, entendemos que estes estudantes, que manifestaram a concepção (1), reconhecem na escola este espaço da formação cultural em que o que está em jogo não é a conquista de um parâmetro fixo, mas um desenvolvimento com base nas interações sociais constituídas na escola.

Avancemos, então, para a concepção (2), que foi identificada como a percepção de que a educação auxilia no preparo para a vida adulta e foi compartilhada por quatro estudantes. Vejamos no Quadro 25 alguns exemplos de falas que manifestaram esta concepção.

Quadro 25: Falas de estudantes em que identificamos a concepção (2), acerca da formação unilateral

Código dos participantes da pesquisa	Falas dos estudantes
E6	“Sim porque as vez muita das profissão que nós quer escolher é os professor que vai dar sugestão que algum professor dar aula e você gosta e vai querer seguir esse ramo”
E13	“Acho que a educação daqui me ajudou muito a ver a ver que o mundo não é tão essas... flores que a gente acha sabe sobre a educação daqui da escola nos ensina

	que nem todo mundo é:: tem dó de você sabe? Tipo ‘ai nossa tô/ precisando daquilo ali’ a pessoa não faz acaba sendo mal, aí você que não é acostumado com aquilo acaba... tipo ficando mal, né? Aí você se acostuma, não sei o que aí... você aprende que o mundo não é esse campo de flores que você pensa aí você já se prepara para o mundo lá de fora eu acho bom isso que eu aprendi aqui na escola”
E53	“Como é que a gente iria achar um emprego bom? Como é que a gente ia se desenvolver na vida ser alguém na vida sem a educação principalmente o ensino médio que o ensino médio ele prepara”

A concepção (2), manifestada nas falas dos estudantes, demonstra que eles reconhecem a importância da formação oferecida pela escola, no entanto, suas justificativas podem ser problematizadas. Entendemos que esta visão dos estudantes se alinha com o que Marx chamou de formação unilateral, pois uma formação escolar dedicada ao preparo para um emprego, em abstrato, pode convergir com a crítica feita pelo autor. Marx e Engels denunciaram a educação burguesa ofertada à classe trabalhadora como a mínima necessária para que se tornem hábeis e possam substituir as forças de trabalho que são constantemente roubadas do mercado pelo processo natural de envelhecimento e morte. Além do que, a fala do estudante E13 remete à nossa crítica realizada com base no entendimento de Deleuze para este sentimento de que a vida é eminentemente difícil, cabendo ao indivíduo apenas se adequar a esta realidade.

Temos, então, a concepção (3), a qual identificamos como a compreensão de que a educação recebida atrapalha na aprendizagem dos conteúdos, além de não atender às necessidades da vida adulta e que foi compartilhada por nove estudantes. Vejamos no Quadro 26 alguns exemplos de falas em que identificamos tal concepção.

Quadro 26: Falas de estudantes em que identificamos a concepção (3), acerca da formação unilateral

Código dos participantes da pesquisa	Falas dos estudantes
E4	“Se a gente for pesquisar algum curso vídeo no <i>youtube</i> também explica melhor do que o professor na sala de aula porque muitas vezes ele corta o que o aluno tem que aprender e como eu tô/ no técnico eu sinto que se eu fizer um curso fora da escola pra/ aprender tecnologia como <i>web design</i> e robótica outras coisas eu:: acho que seria melhor do que tá/ na escola”
E34	“A escola em si o conteúdo... ele é o mesmo há anos... então eu acho que... ao passar do tempo as coisas elas vão mudando mas o a escola ela não muda o conteúdo ela não muda o método de ensino ela não muda que eu acho que deveria mudar... o que muda é um quadro que ele passa de ser de giz pra/ um quadro de vidro mas a matéria ela continua sendo a mesma sendo que o mundo ele tá evoluindo e a gente sai da escola sem saber o que fazer sem saber pagar uma conta sem saber fazer nada e... é desesperador porque nos últimos três anos a gente tem que decidir uma faculdade... a gente nunca nem... não sabe nem por onde começar porque a escola não ensina não ensina a gente a... a... sei lá arrumar um emprego ou ter alguma coisa assim [...] a gente precisa de uma faculdade que a gente não sabe nem se vai querer no futuro... então a escola ela é boa pra/ você ter um

	convívio ver as histórias das pessoas ver como o mundo funciona de uma certa forma... mas pro futuro o jeito que ela tá/ hoje ela não tá/ boa”
E45	“Eu acho que a escola atrapalha muito no sentido dela comer muito tempo da sua vida e às vezes a matéria que ela queria ensinar... ela não conseguir:: se aprofundar muito nela por causa que cada professor tem muito pouco tempo [...] então eu acho que nesse sentido a escola atrapalha que por exemplo as cinco horas que eu passo na escola estudando... de segunda a sexta... eu poderia tirar reservar esse mesmo tempo pra/ estudar em casa me aprofundar mais sobre um assunto e cada dia me aprofundar mais em um assunto diferente... assim conseguindo ter uma:: evolução melhor em certos aspectos estudando em casa coisa que eu não conseguiria perdendo tempo aqui na escola e tendo que estudar em casa também”

As falas dos estudantes, apresentadas no Quadro 26 e que manifestaram a concepção (3), demonstram uma profunda desconexão da formação escolar recebida por estes estudantes com os princípios da formação integral do sujeito, defendidas pela *paideia/humanitas/bildung* ou pela educação politécnica proposta por Marx. Desta forma, entendemos que esta concepção se alinha com a categoria de formação unilateral, considerando que ela é causadora de atrofia intelectual, atrofia esta que é detectada pelos estudantes, que manifestam conseguirem se beneficiar mais de outras formas de formação, que não a escolar. No entanto, destaca-se que o entendimento dos estudantes também se alinha com o que foi discutido na concepção (2) desta categoria, isto é, de que a busca deles está relacionada com as exigências de um mercado de trabalho imerso em ideologia da classe burguesa dominante.

Na concepção (4), identificamos a visão de que a educação só ensina a obedecer a regras, o que foi compartilhado por dois estudantes. Vejamos, então, no Quadro 27 as falas que manifestaram esta concepção.

Quadro 27: Falas de estudantes em que identificamos a concepção (4), acerca da formação unilateral

Código dos participantes da pesquisa	Falas dos estudantes
E8	“Sim porque tecnicamente a escola tá nos ensinando a conversar com as outras pessoas a trabalhar em grupo a:: respeitar regras... chegar no horário... várias coisas que a gente vai precisar na nossa vida profissional... no resto da nossa vida”
E16	“Aqui você entende a aprende a obedecer regras essa é uma parte bem principal pra/ mim”

As falas dos estudantes, que apresentaram a concepção (4), expõem percepções que já foram criticadas durante a apresentação e discussão dos resultados, principalmente quando discutimos a categoria disciplina. Desta forma, o que estamos vendo aqui nada mais é do que um alinhamento da compreensão dos estudantes que manifestaram esta concepção com a de alguns professores participantes. Assim, o que cabe dizer sobre a nossa atual categoria de discussão é

que uma educação que visa apenas ensinar os estudantes a obedecerem a regras também está de acordo com a formação unilateral. Entendemos desta forma, pois a formação unilateral, segundo Marx e Engels, parte do pressuposto que a educação ofertada aos nossos estudantes é fruto da luta de classes em que a burguesia a oferece à classe dominada, de tal sorte que ela pretende forçar os estudantes a se submeterem à ideologia dominante do capital. Conforme vimos em Florestan Fernandes, trata-se de uma autodefesa que cria um enrijecimento inevitável das instituições democráticas burguesas, como as escolas, por exemplo, diante de riscos como qualquer movimento de luta dos estudantes.

Temos a concepção (5), que identificamos como a ideia de que a educação produz padrões a serem seguidos e que foi expressada por dois estudantes. O Quadro 28 apresenta as falas em que identificamos esta concepção.

Quadro 28: Falas de estudantes em que identificamos a concepção (5), acerca da formação unilateral

Código dos participantes da pesquisa	Falas dos estudantes
E8	“A escola ela não está tecnicamente nos atendendo, ela está atendendo tipo a um padrão... se você aprende isso e se isso a você é o ser humano perfeito para estar por exemplo no governo... para entrar em um concurso... se você não atende essas essas... requisitos essas características se você não tem essas características não você não faz parte desse padrão você vai ser excluído... você não vai ter um bom emprego não vai ter uma vida boa de sucesso”
E40	“A escola tem todo esse:: negócio de coreba que é só decorar mas além disso a escola também é status e alguém que... que terminou todo... todo o ensino médio tem uma vida diferente de quem não terminou tipo é possível você conseguir ganhar na vida sem nunca ter entrado na escola mas a questão de você fazer escola já muda totalmente o seu <i>status</i> dentro de sei lá... conseguir emprego por isso que eu acho que sim tem isso”

As falas expostas pelos estudantes e que identificamos a concepção (5), expressam claramente a crítica de Weber para a educação surgida na Modernidade com o advento do capitalismo. Conforme vimos, o autor entende os diplomas educacionais como instrumentos de obtenção de *status* em uma sociedade burocratizada e racionalizada. Em suas palavras:

O desenvolvimento do diploma universitário, das escolas de comércio e engenharia, e o clamor universal pela criação dos certificados educacionais em todos os campos levam à formação de uma camada privilegiada nos escritórios e repartições. Esses certificados apoiam as pretensões de seus portadores, de intermatrimônios com famílias notáveis (nos escritórios comerciais, as pessoas esperam naturalmente a preferência em relação à filha do chefe), as pretensões de serem admitidas em círculos que seguem ‘códigos de honra’, pretensões de remuneração ‘respeitável’ ao invés da remuneração pelo trabalho realizado, pretensões de progresso garantido e

pensões na velhice e, acima de tudo, pretensões de monopolizar cargos social e economicamente vantajosos. (WEBER, 1982, p. 279).

Também não podemos deixar de apontar que esta percepção dos estudantes sobre a adequação a padrões se alinha com a unilateralidade da educação, esta, reflexo de uma sociedade capitalista. Pois, por ser dividida em classes sociais, em que o trabalho manual e o intelectual se distanciam, a sociedade capitalista vende a ideia de que existe uma posição de maior *status* a ser alcançada pelos estudos em oposição ao trabalho manual, o que é identificado por estes estudantes.

Avancemos para a concepção (6), que identificamos como a percepção de que a educação atende apenas às necessidades institucionais e que foi compartilhada por oito estudantes. O Quadro 29 apresenta alguns exemplos de falas de estudantes em que identificamos esta concepção.

Quadro 29: Falas de estudantes em que identificamos a concepção (6), acerca da formação unilateral

Código dos participantes da pesquisa	Falas dos estudantes
E21	“Acredito que tipo a gente muda... mas... não muda numa/ coisa:: que é só tipo... a escola, impõe uma coisa pra/ gente mudar que só vai ajudar a gente na escola ou em outro ensino... então ou a gente vai aprender muita coisa beleza mas... mas gente vai usar só isso para aprender mais coisas dentro da faculdade ou de um ensino médio que seja... a gente não aprende algo pra/ vida assim... eles só passam conteúdo e faz a gente fazer a prova então é para isso que a gente tá/ aqui”
E30	“Acaba que sendo... um método de estudo que prende muito a gente a uma coisa estudar ter nota e passar e não estudar aprender e desenvolver o aprendizado”
E31	“Eu não acho o sistema educacional que a gente tem... muito justo porque a gente estuda muita coisa mas a gente não estuda com... o pensamento a coisa do aprender a gente estuda para decorar fazer a prova e quando acaba a gente esquece então as coisas que eu estudei no fundamental eu já não lembro de metade eu estudo agora pra/ fazer a prova e quando a prova acaba eu esqueci tudo que eu estudei então eu acho que eles visam muito isso eu acho que o sistema de prova contribui para isso também”

Entendemos que estas falas dos estudantes, presentes no Quadro 29, demonstram muito claramente a visão de Marx e Engels sobre a educação ofertada pela classe burguesa à classe trabalhadora. Os autores discorreram sobre o vazio da instrução elementar, que é obrigatória por lei, a ser ofertada aos jovens visando remediar o estado de ignorância natural. O que ocorre de fato, segundo os autores, é que nenhum mecanismo é utilizado para se atingir este objetivo e “nada determina, a não ser que as crianças devem ser mantidas fechadas durante um determinado número de horas – três – por dia, entre as quatro paredes de um local batizado de escola, e que quem emprega essas crianças terá de exigir um certificado de

escolaridade cada semana [...]” (MARX; ENGELS, 1978, p. 65). Com isso, queremos dizer que esses estudantes, que compartilharam a concepção (6), estão detectando a contradição da institucionalidade capitalista, a qual considera que basta apenas a frequência à escola para que os estudantes sejam considerados formados.

Por fim, temos a concepção (7), que identificamos como a desassociação da educação com o sucesso financeiro e que foi apresentada por dois estudantes. Vejamos no Quadro 30 as falas em que detectamos esta concepção.

Quadro 30: Falas de estudantes em que identificamos a concepção (7), acerca da formação unilateral

Código dos participantes da pesquisa	Falas dos estudantes
E48	“Eu acho desnecessário o ensino médio acho que até o fundamental já tava/ bom porque o ensino médio só te ensina a trabalhar pros/ outros e a vida te ensina a ser patrão... é isso aí”
E65	“Bom eu venho de escola particular... éh:: no Fundamental minha mãe me colocou na escola pública e aí eu caí aqui nessa escola... eu vejo que:: quando eu estudava em um colégio particular eu aprendi muito mais eu era muito inteligente considerada nerd quando eu cheguei aqui também... só que:: lá no particular éh:: os professores são ligados ao seu aprendizado ao seu crescimento aqui no público é basicamente eles querem que você pa... é um sistema assim eles querem que você passe pra/ gente ficar livre de você se você aprendeu ou não ‘tirou cinco passou éh:: seja bem-vindo à próxima série’ e isso é muito ruim porque na verdade os professores e:: ensino público ele quer apenas que você é passe mais um ano sem aprender mas pra/ não ficar tantos retidos porque senão vai faltar vaga pro/ fulano pro/ ciclano e:: e aí continua esse sistema para que as pessoas continuem é pobres não consigam entrar na faculdade e por conta disso muitas pessoas têm empregos de salário mínimo... por causa que não conseguiu ter um bom ensino então elas não conseguem ter ótimas oportunidades”

Estas falas, expressas no Quadro 30, indicam que estes estudantes percebem que há uma luta de classes, com a diferença de que o estudante E48 atribui a educação escolar (em especial o Ensino Médio) como a mantenedora da situação do indivíduo como um trabalhador para um patrão. Já a estudante E65, percebe que a educação pública, em específico, é pensada para manter as pessoas nos seus lugares de ignorância e com poucas oportunidades de sucesso financeiro. Entendemos que esta percepção destes estudantes também se alinha com a unilateralidade de uma educação ofertada por um Estado controlado pela classe burguesa, pois para este tipo de sociedade, não interessa a oferta de uma educação de qualidade para todos. Nas palavras de Marx e Engels:

A educação popular para todos? O que é que se imagina que esta fórmula é? Acredita-se que na atual sociedade (e apenas tratamos dela neste momento) a educação possa ser igual para todas as classes? Ou pretender-se-á forçar as classes superiores a contentarem-se com a mesquinha educação popular das escolas primárias, educação à qual só podem ter acesso os

trabalhadores assalariados bem como os camponeses, dadas as suas condições econômicas? (MARX; ENGELS, 1978, p. 88).

Encerrando a apresentação dos resultados para a categoria formação unilateral, podemos avançar para a outra categoria marxiana de nossa investigação, que é a alienação. Com efeito, para se realizar a discussão dos resultados da categoria alienação, fizemos a seguinte pergunta para os estudantes: **A educação que vocês recebem lhes causam um estranhamento em que somente os professores entendem como ela funciona?**

Cabe ressaltar que nosso objetivo em fazer esta pergunta foi verificar se os estudantes se encontram em um processo de alienação, isto é, se eles entendem que são parte ativa no processo de educação em contraposição a um sentimento de deslocamento da realidade em que parece que as coisas acontecem de forma mágica. Assim, as respostas apresentadas pelos estudantes foram agrupadas em códigos alfabéticos que representam determinadas concepções. Vejamos a seguir a forma que os códigos foram identificados:

- Concepção (a): A compreensão de que não está clara a forma como a educação funciona;
- Concepção (b): A visão de que o funcionamento da educação depende do interesse dos atores envolvidos.

O número de vezes que as concepções emergiram nas falas dos estudantes é apresentado na Tabela 11:

Tabela 11: Número de vezes em que as concepções dos estudantes sobre como eles se sentem em relação ao processo educacional surgiram

Concepções de estudantes sobre seu sentimento em relação ao processo educativo	O número de vezes em que as concepções emergiram nas falas dos estudantes
(a)	16
(b)	2
Total de participantes	18

Começamos o processo de pareamento pela concepção (a), que identificamos como a compreensão de que não está clara a forma como a educação funciona, e que foi manifestada por dezesseis estudantes. Vejamos no Quadro 31, alguns exemplos de falas em que detectamos esta concepção.

Quadro 31: Falas de estudantes em que identificamos a concepção (a), acerca da alienação

Código dos participantes da pesquisa	Falas dos estudantes
E21	“Tipo:: não saber porque... eu sei porque eu estou aqui claro que é pra/ aprender para ser alguém no futuro mas... muitas vezes a gente se pergunta tipo em matemática principalmente ‘pra/ que que eu vou usar isso na minha vida e porque eu estou aprendendo isso é só pra/ aprender mais?’ Essa pergunta que fica em mim todos das aulas assim... é um... boa pergunta é um ensinamento que me disseram mas eu entendo que... se eu não for bem aqui eu não vou bem no futuro... mas eu sei que isso foi imposto por alguém que tá fazendo eu fazer isso... a educação financeira é algo muito importante porque eu sei Básara mas não sei:: como é que fala... mas eu não sei declarar imposto de renda e eu não sei o que é isso e nem como fazer então... acredito que a gente poderia ter uns ensinamentos que me ajudariam na sociedade em si”
E30	Eu acho que:: os pais os adultos eles é... mesmo por ter passado por todo esse período eles acabam negligenciando que é difícil é assustador é muita coisa é muita pressão... para eles isso pode ser nada mas só que pra gente que ainda tá/ é... acontecendo é muita coisa e é... acabam negligenciando essa parte de nos ouvirem em relação a isso e:: a escola... também ela deveria ter um preparatório para a vida porque ele só nos prepara com provas com coisas tipo coisas que a gente não vai usar pra/ a experiência que a gente quer viver na vida por exemplo ninguém ensina a gente como que monta um financeiro para você sustentar uma casa como que você faz quando tem um filho? Como que você cria é... um filho? Como que tudo isso acontece eles ensinam fórmulas ensinam matérias que às vezes não são tão abrangentes para a gente.
E41	“Eu acho também que:: essa falta de explicar o porquê que tá dando essa matéria gera essa estranheza também porque os professores só chega... pá dá a matéria e não explica porque que tá dando essa matéria... e tipo aí você aprende o que eles estão jogando mas você não sabe por que que você tá aprendendo entendeu aí gera essa estranheza”

As falas apresentadas, que manifestaram a concepção (a), demonstram um não entendimento por parte dos estudantes sobre o porquê de passar pelo processo educacional, um sentimento de que o aprendizado adquirido não terá função em suas vidas futuras. Definimos a alienação em Marx, de acordo com Grespan (2021, p. 26), quando este disse, que, “[...] a alienação consiste na ‘estranheza’ do mundo dominado por um poder social sobre o qual os indivíduos perderam qualquer controle, depois de o terem criado, em um evidente movimento de autonomização e inversão”. Considerando que o processo educacional necessita da participação dos estudantes para que possa ser efetivo, entendemos que percepções que demonstrem um não entendimento do processo, colocam os estudantes em uma posição de perda do controle de suas vidas diante de um poder social. No caso, o poder social ao qual estamos nos referindo seria o mesmo que promove a educação unilateral, aquele que rouba dos estudantes os frutos de sua atuação como sujeitos de aprendizagem, tornando-os meros expectadores de uma situação que se desenvolve de modo autônomo. Este acontecimento é uma flagrante inversão do que seria o esperado, o

processo educativo dialeticamente determinado pela participação dos estudantes. Com isso queremos dizer que, se nossa análise estiver correta, entendemos que os estudantes entrevistados, em sua maioria, vivenciam um processo de alienação em relação ao processo educativo, nos termos apresentados em nossa discussão teórica.

Por fim, podemos finalizar a discussão desta categoria apresentando a denominada concepção (b), que identificamos como a visão de que o funcionamento da educação depende do interesse dos atores envolvidos. Tal concepção foi compartilhada por dois estudantes, de modo que suas falas estão presentes no Quadro 32, a seguir:

Quadro 32: Falas de estudantes em que identificamos a concepção (b), acerca da alienação

Código dos participantes da pesquisa	Falas dos estudantes
E38	“Acho que depende muito do professor e da forma que ele explica porque querendo ou não tem algumas matérias que você... querendo ou não tem mais dificuldade aí você fica tipo... ‘meu deus o que que o professor tá/ passando’ não tô/ entendendo nada... então querendo ou não tipo tem professores que conseguem explicar de um jeito mas as pessoas não consegue entender e tem professores conseguem desenvolver mais do jeito que eles explicam e as pessoas conseguem entender mas o jeito... e o que eles querem falar sabe explicando a matéria então tipo acho que depende tipo tem matéria que... que é realmente mais complicada mas se for um professor que consegue explicar bem a pessoa consegue entender do mesmo jeito que tem matéria muito fácil que se o professor não souber explicar direito a gente não vai conseguir entender”
E49	“É bem assim é:: um dia o meu próprio professor falou que é questão de interesse se você se interessa por aquilo é claro que você vai se sair bem... mas se por acaso você vem pra/ escola como um menino disse ‘ah preciso socializar quero saber só dos meus amigos’ e não se interessar de fato por aquilo é claro que você não vai entender... aí não vai bastar botar a culpa no ensino dizendo que o professor que entende tudo... é só porque não teve nem vontade”

Estas percepções, manifestadas por ambos os participantes, demonstram um entendimento de que os problemas da educação seriam individualizados na figura dos professores, no caso do estudante E38, ou na figura dos estudantes, no caso do E49. Voltemos, então, para a parte introdutória de nosso texto, na qual apresentamos que nossa investigação iria por um caminho semelhante ao manifestado pelos estudantes em questão, pois buscaríamos responsabilidades individuais sobre a situação atual de escolas públicas do Distrito Federal no que se refere à aplicação das notas escolares. No entanto, fizemos alterações no projeto original e decidimos buscar as causas estruturais que mantêm a educação como este espaço em que as notas são utilizadas como instrumentos de coerção autoritária, segundo nossa hipótese. Assim, entendemos que estes estudantes manifestaram ideias de responsabilidades individuais pelos problemas relacionados ao funcionamento da educação, o que é

compreensível, dado o fato de se tratarem de jovens imersos neste processo. Não vamos descartar a possibilidade de que alguns problemas poderiam ser resolvidos com uma mudança de atitude em relação ao processo educativo, tanto por parte dos professores, como por parte dos estudantes. No entanto, não parece plausível esperar que todos os agentes envolvidos no processo educacional tomem uma atitude mais ajuizada frente aos momentos pedagógicos, pois há de se considerar uma realidade concreta marcada por uma série de problemas sociais nas escolas públicas brasileiras. Deste modo, defendemos que uma percepção que enxerga responsabilidades individuais em problemas estruturais também é fruto de uma formação unilateral, considerando que ela é uma oferta da classe burguesa à classe trabalhadora, repleta de ideologia que procura atribuir os problemas estruturais aos indivíduos.

Os resultados apresentados nestas categorias marxianas indicam que, para os estudantes participantes da pesquisa, o processo de formação recebido é profundamente unilateral, considerando que uma minoria deles (dez em trinta) conseguiu reconhecer o papel socializador da educação. Para todos os outros a educação recebida está ligada a interesses, os quais entendemos ser do capital, como formação para um emprego, seguir regras e por fim, preparação para uma institucionalidade imersa em ideologia da burguesia. Tal percepção, destes estudantes, ilustra bem o comentário de Roger Dangeville, que apresentamos anteriormente, sobre o tipo de educação que é ofertada à classe trabalhadora.

Durante todo o período manufatureiro em que o capital tem uma necessidade cada vez mais importante de 'braços', a burguesia vê com maus olhos o ensino elementar das jovens gerações de escravos assalariados e cria todos os entraves possíveis à sua escolarização. Uma vez que, sob a pressão das necessidades econômicas do maquinismo e das duras lutas de massas, o ensino se tornar inevitável, servirá, segundo a expressão de Marx, de 'cobertura' a 'manobras reacionárias', sendo os restos de saber dispensados às jovens gerações operárias apenas bons para as submeter sem defesa à deletéria ideologia burguesa de resignação (MARX; ENGELS, 1978, p. 198).

No que tange à categoria de alienação, é importante ressaltarmos que ao transpormos o conceito de alienação no trabalho proposto por Marx para o contexto educacional, precisamos tomar todos os cuidados, pois os mecanismos que alienam o trabalhador não são os mesmos que supostamente alienariam os estudantes. Assim, estamos cientes de que estamos fazendo aproximações com relação à proposta marxiana e, uma vez que estas aproximações sejam consideradas válidas,

podemos apontar que o poder social que mencionamos como aquilo que aliena os estudantes e promove a formação unilateral seria a sociedade do capital.

Com o fim da apresentação dos resultados referentes às categorias deduzidas no segundo capítulo de nossa investigação, podemos dar alguma sustentação empírica para nossas reflexões teóricas. Defendemos que em um ambiente de ausência de autoridade, a prevalência da violência e do autoritarismo seria uma ocorrência que não surpreenderia, considerando as reflexões arendtianas. Assim, avançamos na discussão dos resultados de categorias que buscavam contextualizar o espaço social no qual a escola está inserida, categorias estas que consideram a educação um fenômeno imanentemente político. Verificamos que em todos os resultados apresentados, havia uma forte influência da sociedade do capital nas respostas dos participantes de pesquisa, no que se referia às expectativas da educação promovida, à necessidade de disciplina, às expectativas da sociedade para os estudantes, às expectativas do tipo de estudante a ser formado e ao entendimento dos estudantes sobre o processo pedagógico. Resumindo, entendemos que a educação promovida pela sociedade do capital é uma ferramenta de controle ideológico que condiciona as percepções dos professores (que defenderam, em sua maioria, a educação como produção de indivíduos para atuarem segundo interesses do mercado) e dos estudantes entrevistados (ao afirmaram, em sua maioria, que a educação atende a necessidades institucionais apenas e que não sabem como isso contribui para suas formações).

A educação voltada apenas para os interesses de mercado é contraditória, pois tais necessidades são dinâmicas e imprevisíveis, de tal modo que não é possível a escola prever o que espera os estudantes após o fim da etapa deles na Educação Básica. Assim, entendemos ser falsa a crença dos professores de que o estudo das disciplinas escolares é útil aos estudantes no que se refere às suas empregabilidades. Além disso, esta lógica da formação unilateral, voltada para as necessidades do mercado, parte de um pressuposto perverso, a de que o emprego é um privilégio e não um direito do trabalhador, uma lógica excludente e normalizadora da construção do chamado exército industrial de reserva¹⁴. Pelas respostas dadas pelos estudantes

¹⁴ Conceito apresentado por Marx, no livro I do Capital, que entende as altas taxas de desemprego como uma ferramenta da classe burguesa para disciplinar a classe trabalhadora ao trabalho cada vez mais degradante. Nas palavras do autor: “Mas se uma população trabalhadora excedente é um produto necessário da acumulação ou do desenvolvimento da riqueza com base capitalista, essa superpopulação se converte, em contrapartida, em alavanca da acumulação capitalista, e até mesmo

entrevistados, entendemos que eles percebem partes desta contradição e resistem como podem (pelo escárnio, pela desatenção ou até pela violência física), restando apenas às instituições, representadas entre muitas formas, pelos professores, o controle autoritário, com o uso instrumental da nota, por exemplo. Teríamos, assim, um maior entendimento sobre o porquê da violência e o autoritarismo, representado em partes pela nota escolar, surgirem nas nossas salas de aula.

Para continuarmos nesta linha de raciocínio, precisamos avançar para nossas categorias deduzidas no terceiro capítulo de nossa investigação para, assim, continuarmos o processo de sustentação de nossa hipótese de pesquisa e construirmos nossa tese. Começemos, então, pela mentalidade escolarizada.

5.8 A CATEGORIA MENTALIDADE ESCOLARIZADA

No terceiro capítulo de nossa investigação deduzimos a categoria denominada mentalidade escolarizada, que, com base nas propostas de Ivan Illich, vimos ser a confusão entre processo e substância. De acordo com o autor, a mentalidade escolarizada é um entendimento de que a escolarização é uma forma de cuidado de nossos jovens, que funciona como um ritual de passagem, e que é tomado como garantia de formação integral do sujeito.

Com base nesta compreensão, expressa por Illich, o processo de emparelhamento para esta categoria foi feito considerando as falas de professores e estudantes nas quais buscamos ideias emergentes que relacionem a educação como uma ritualização, isto é, apenas uma etapa da vida a ser cumprida.

Para obtermos as percepções dos professores, para a análise da categoria mentalidade escolarizada, fizemos a seguinte pergunta: **Você sente que o processo de escolarização faz diferença na formação dos seus estudantes? Como você entende que esse processo os modifica?**

Convém destacar que nosso objetivo ao fazer esta pergunta foi compreender se o professor enxerga no processo de educação mais do que um simples ritual para atender a uma sociedade escolarizada, nos termos de Illich. Assim, as respostas apresentadas pelos professores foram agrupadas em códigos numéricos que

numa condição de existência do modo de produção capitalista. Ela constitui um exército industrial de reserva disponível, que pertence ao capital de maneira tão absoluta como se ele o tivesse criado por sua própria conta. Ela fornece a suas necessidades variáveis de valorização o material humano sempre pronto para ser explorado, independentemente dos limites do verdadeiro aumento populacional" (MARX, 2013, p. 462).

representam determinadas concepções. Vejamos a seguir a forma que os códigos foram identificados:

- Conceção (1): O entendimento de que a formação promovida pela escolarização está ligada à socialização ou a formação cultural dos estudantes;
- Conceção (2): A compreensão de que a formação promovida pela escolarização está ligada a questões atitudinais;
- Conceção (3): A percepção de que a formação promovida pela escolarização é importante, mas ela tem problemas que precisam ser resolvidos.

Temos, então, as percepções dos estudantes sobre a mentalidade escolarizada em que, para obtê-las, fizemos a seguinte pergunta: **Você se sente convencido da importância de frequentar a escola? Ou é somente algo que disseram que vocês tinham que fazer?**

Convém destacar que nosso objetivo ao fazer esta pergunta foi compreender se o ato de frequentar a escola, por parte dos estudantes, é mais do que um mero ritual que precisa ser cumprido por imposição de uma sociedade escolarizada, nos termos de Illich. Assim, as respostas apresentadas pelos estudantes foram agrupadas em códigos alfabéticos que representam determinadas concepções. Vejamos a seguir a forma que os códigos foram identificados:

- Conceção (a): A percepção de que há motivos convincentes acerca da importância de se frequentar a escola;
- Conceção (b): O entendimento de que frequentar a escola é algo que disseram ser obrigatório;
- Conceção (c): A compreensão que há razões para se frequentar a escola, mas ao mesmo tempo é algo imposto.

As ideias emergentes semelhantes de professores e estudantes foram agrupadas na Tabela 12, quando possível, para que se pudesse proceder ao pareamento com nossa categoria de análise.

Tabela 12: Comparação entre as concepções de professores e de estudantes sobre a categoria mentalidade escolarizada

Concepções de professores e estudantes agrupadas por semelhança	Quantidade de vezes que as concepções emergiram nas falas dos professores	Quantidade de vezes que as concepções emergiram nas falas dos estudantes
(1) e (a)	7	8

(2) e (b)	3	12
(3) e (c)	3	7
Total de participantes	13¹⁵	27

Começamos o processo de pareamento pela concepção (1), que identificamos como o entendimento de que a formação promovida pela escolarização está ligada à socialização e a formação cultural dos estudantes, surgindo sete vezes nas falas dos professores. Ela foi agrupada com a concepção (a), manifestada por oito estudantes, que identificamos como a percepção de que há motivos convincentes acerca da importância de se frequentar a escola. Vejamos no Quadro 33 alguns exemplos de falas que se alinharam com estas concepções:

Quadro 33: Falas de professores e estudantes em que identificamos como concepções (1) e (a), respectivamente, acerca da mentalidade escolarizada

Código dos participantes da pesquisa	Falas dos participantes da pesquisa
P4	“A Uhum... não... eu acho muito importante sim... demais... é:: é claro... podia reformular muita coisa... podia melhorar aqui... arrumar outras coisas mas claro que é importante por quê? Quando ele vem de casa muitos deles não tem... não tem ideia... enfim... o mundinho deles é muito pequeno... é muito pequeno... hoje mesmo eu conversando com os alunos do terceiro ano... falando é:: dando um exemplo... sobre algo na Austrália... falei peraí/ você sabe onde é a Austrália? Alguns ficam assim ‘ähñ/?’ não sabem então... eu tô/ falando de aluno de terceiro ano... não é o aluno do ensino fundamental... então é claro que é importante... aí/ entra a questão da interdisciplinaridade... que embora seja um tema antigo... né/ já foi muito discutido... é muito importante [...] então o que que a:: as disciplinas... preparam o aluno sim... dão um norte na vida dele... pra/ ele ver que o mundo dele não é aquele mundinho de casa... tem coisa muito maior e vale a pena conhecer”
P5	“Sim... faz... tudo na nossa vida... que acontece à nossa volta faz diferença na nossa vida... desde coisas boas a coisas ruins né/... e:: eu acho que esse:: até a pandemia mostrou muito isso com... o isolamento né/... perdeu-se o contato humano entre uma pessoa e outra... essas relações sociais... mesmo conflituosas fazem parte do nosso processo de aprendizagem... de amadurecimento... de formação... então... mesmo o ensino mais tradicional que seja ou o mais formal que seja ainda é muito importante esse contato social essa relação entre eles... esses conflitos gerados porque eles podem amadurecer muito::... nas relações sociais... nos aprendizados... na troca de experiências... então eu acho que sim... sim... acho válido”
E40	“É:: Eu me sinto convencida e... eu acho que é muito importante viu principalmente porque... é com a escola é com o estudo que a gente consegue ter diversas oportunidades na vida que pessoas que não estão aqui que não tiveram acesso à educação que a gente tem não vão ter as mesmas oportunidades que a gente tem então é por mais que seja algo que a gente desde criança escuta que tem que ir pra/ escola que não pode faltar que tem que fazer isso tem que fazer aquilo de certa forma é para o nosso bem... porque lá na frente tudo que a gente tá/ vivendo agora vai ter valido a pena porque é com o que a gente tá/ vivendo agora que a gente vai conseguir oportunidades e:: coisas que pessoas que não estão aqui não vão conseguir do mesmo jeito que a gente”

¹⁵ As respostas dadas por dois professores não puderam ser utilizadas por não contemplarem a pergunta.

E54	“É muito importante:: a gente ir pra/ escola pra/ criar esse negócio de socializar com as pessoas... aprender sobre a vida em si tudo bem que... claro a escola não vai te preparar pra/ tudo na vida mas ela com certeza vai te... dar um... dar um caminho então assim acredito que tudo que a gente aprende começa na escola e ela é sim muito importante pra/ nossa criação nossa vida”
-----	---

O processo de socialização descrito pela concepção (1) diverge da categoria mentalidade escolarizada, segundo Illich, pois, conforme vimos, a socialização não busca um parâmetro fixo, mas um desenvolvimento resultante das interações sociais constituídas na escola, de tal modo que, entendemos não se tratar de uma ritualização do processo escolar, dada a natureza estática da escolarização ritualizada. Assim, o que temos aqui seria uma convergência das percepções de professores e estudantes no que se refere aos princípios da *bildung*, ou formação cultural, como um processo de constante evolução e aperfeiçoamento em que o que está em jogo é a ampliação dos horizontes culturais dos estudantes, com base nas suas interações com o outro. Pareamos esta percepção dos professores com a concepção (a) dos estudantes, pois entendemos que, suas falas manifestam a ideia da escola como este espaço de oportunidades que tem algo a oferecer para seu desenvolvimento como seres humanos, seja do ponto de vista profissional, conforme expresso pelo estudante E40, ou relacionado com a socialização, conforme o estudante E54.

Avancemos, então, para a concepção (2), a qual identificamos como a compreensão de que a formação promovida pela escolarização está ligada a questões atitudinais, concepção esta compartilhada por três professores. Pareamos ela com a concepção (b), apresentada por doze estudantes, que têm como entendimento que a frequência à escola é algo que disseram ser obrigatório. Vejamos no Quadro 34 alguns exemplos das falas dos participantes da pesquisa que se alinham com estas concepções:

Quadro 34: Falas de professores e estudantes em que identificamos como concepções (2) e (b), respectivamente, acerca da mentalidade escolarizada

Código dos participantes da pesquisa	Falas dos participantes da pesquisa
P2	“Muito pouco... desculpa assim né/... a sinceridade mas muito pouco... eu acho que entra dentro do que eu falei... no máximo que eu fico satisfeita é de quando eu tenho a oportunidade de conversar coisas relevantes da realidade deles que as vezes nem é do conteúdo de física mesmo... que a minha disciplina é muito complicada e muito além da realidade né/... do cotidiano deles meio fora da casinha... é exatamente um conteúdo que ele estuda mesmo só pra/ fazer a prova do Enem do vestibular e tudo mais [...] eu fico satisfeita em... em ver se... se meus alunos é::: cumprem com as datas combinadas... se tem essa responsabilidade... né/ então eu exijo isso deles... ‘olha... a data é essa pra/ entrega do trabalho não um dia a mais nem um dia a menos... não tem desculpa cê/ tem que ter compromisso tá/ sendo marcado com muita antecedência... entendeu?’ Hoje é o teste é::: então assim... são nas

	pequenas coisas que eu vou plantando o lance da responsabilidade... da honestidade... do compromisso”
P3	“Faz sim... inclusive... é::: eu já vi vários alunos daqui... e de outros locais que eu já trabalhei que::: sei lá... passaram pra/ medicina... é::: o... direito... são hoje professores... inclusive aqui tem uma professora que foi aluna daqui... então faz diferença sim... e::: assim... não é só questão de ser formado... tem pessoas que já foram alunos aqui que são pessoas... eu sempre falo nessa questão de ser pessoas do bem porque hoje a gente sabe que o mundo... tem muita coisa ruim... entendeu? Mas tem muita gente que é bom... que... que... são bons pais de famílias... mãe de famílias... e não tô/ falando só na formação... mas foi/ entregue para a sociedade cidadãos/ de BEM... mesmo que eles tivessem... sei lá... as vezes tem... como eu falei no início... tem é::: alunos que veem de famílias desestruturadas... mas a escola faz a diferença... acaba fazendo a diferença”
E8	“Não disseram que a gente::: na realidade a gente não tem muita opção né? Porque ou a gente faz isso ou a gente é julgado como ‘ah ele, não fez nada da vida ah não... não serve para nada ah não estudou não tem conhecimento então ele não vai ser bom para trabalhar aqui’ por exemplo e outra o governo praticamente nos obriga né estudar se não tem um adolescente na escola os pais são visitados com Conselho Tutelar ou algo do tipo... então é obrigado né? Não é necessário tá/ na escola para ter um bom futuro que se você abrir um negócio você enriquece... tecnicamente a escola nos ensinam a ser empregados a não a abrir o nosso próprio negócio eles nos ensina que ‘ah se você fizer uma boa faculdade você vai entrar em um bom emprego e você vai ter um salário’ mas um salário vai ser fixo suas despesas vão ser fixas então você não vai enriquecer você simplesmente vai viver sua vida, mas não vai ganhar uma quantidade que ‘cara agora eu quero comprar esse carro aqui que tá do ano que ele é lindo’ não não vai ser assim”
E26	“Éh::: então eu acho a escola um sistema muito escravo... tipo escravo... escraviza muito os alunos éh::: eles impõem o medo sobre a gente tipo ‘ah se você não foi na escola você não vai ter futuro’ isso é muito... aberto porque muitas pessoas fazem... não fazem escola e tem um futuro muito grande brilhante pela frente e é isso”

Os professores que manifestaram a concepção (2) entendem a escolarização como um processo de formação atitudinal dos estudantes, de tal modo que sua principal influência sobre eles seria torná-los aptos a seguirem regras comportamentais ou serem “cidadãos de bem”, por exemplo. Conforme vimos nas categorias weberianas, a formação voltada para aquisição de habilidades atitudinais tem tendência de servir a um tipo específico de sociedade, caracterizada por processos de racionalização e burocratização, de modo a submeter os estudantes à dominação racional-legal. Desta forma, se nossa análise com base em Weber estiver correta, entendemos que há um alinhamento entre a escolarização como uma formação atitudinal e a mentalidade escolarizada, proposta por Illich. Segundo o autor, esta escolarização, tomada como um ritual de passagem, legitima o privilégio de nascença ao certificar aqueles destinados a “vencerem” e para todos os outros, oferece degradação, por meio de sistemas classificatórios, como forma de forçar a massa de degradados à submissão. Com relação à concepção (b), manifestada pelos estudantes, defendemos que se trata dos dois lados da mesma moeda, pois suas falas demonstram um não entendimento sobre o porquê de passar pela escolarização,

havendo menções à “escravização” e à escola como impedidora do sucesso profissional dos estudantes. De acordo com nosso entendimento, apoiados em Illich, estas manifestações tratam-se de estudantes vivenciando a ritualização da educação, que costuma prometer sucesso profissional, e percebendo que esse futuro idílico não se realizará com base na frequência à escola. O que é exatamente o que Illich nos alerta, ao afirmar que o processo de escolarização, típico da mentalidade escolarizada, nos traz muitas certezas, como por exemplo a ideia de que a frequência à escola é a condição necessária para que um indivíduo se torne útil à sociedade e que essa utilidade é diretamente proporcional ao tempo de escolarização. Na fala do estudante E26, verificamos um confronto desta ideia, quando ele afirma não ser necessário ir à escola para se ter um futuro, pois existem pessoas que não frequentam à escola e possuem um futuro brilhante pela frente.

Temos, então, a concepção (3), que identificamos como a percepção de que a formação promovida pela escolarização é importante, mas ela tem problemas que precisam ser resolvidos, compartilhada por três professores. Ela foi agrupada com a concepção (c), manifestada por sete estudantes, que identificamos como a compreensão de que há razões para se frequentar a escola, mas ao mesmo tempo foi algo imposto por alguém. Vejamos no Quadro 35 alguns exemplos das falas dos participantes da pesquisa que se alinham com estas concepções:

Quadro 35: Falas de professores e estudantes em que identificamos como concepções (3) e (c), respectivamente, acerca da mentalidade escolarizada

Código dos participantes da pesquisa	Falas dos participantes da pesquisa
P7	“Acho importantíssimo é:: é:: uma pessoa que não... não passa por isso ela tá/... numa outra cultura [...] o nosso sistema é:: ele tem limites pra/ flexibilização porque o:: o:: o trabalho como ele é feito coletivo... como ele é feito... é:: vamo/ dizer... assim... em lotes talvez... né/... é um trabalho em lotes mesmo... nós estamos dentro de sala... com listas de alunos... listas de chamadas é:: divididos em blocos... divididos em um... em ciclos... divididos em classes... divididos em turmas... então é muito difícil dar um tratamento é:: tão personalizado assim... tão flexibilizado né/... não é uma questão de:: é:: força de vontade... vontade do professor de... de... po... né/... eu entendo que:: tudo bem... a gente tá/ com a tecnologia que a gente tem hoje é:: a gente talvez consiga flexibilizar muito mais ainda... num sentido de dar um tratamento mais... específico pra/ cada aluno... pra/ pra/ pras/ individualidades de cada aluno”
P9	“[...] eu não acho que o processo de escolarização tem que ser necessariamente do jeito que ele é [...] eu não vejo eu eu eu não vejo como uma sociedade evoluir bem se não houver um processo de escolarização das das pessoas né que elas entrem numa instituição chamada escola e depois de alguns anos saiam entre aspas dessa instituição tendo passado por um processo eu acho... eu acho bem complicado que uma sociedade tô/ falando grande não sei talvez uma tribo aqui ali talvez talvez possa ser... mas uma sociedade uma comunidade grande de pessoas evoluir bem sem passar por algum processo escolarização eu acho bem difícil... posso estar

	sendo assim é... posso estar errado aqui totalmente tal... mas acho que não... agora não que esse processo tenha que ser como é o nosso eu vejo muitas falhas assim [...] com vinte anos de de mais de vinte anos de de prática docente eu olho pra/ momentos e falo assim 'cara isso aqui podia ser diferente isso aqui podia ser melhor esse esse período aqui podia ser maior esse aqui podia ser menor'... mas existir um processo de escolarização eu acho bem importante"
E40	"Na minha visão tem os dois porque:: tecnicamente a base de tudo a escola é... serve para ensinar os alunos ensinar as crianças até adolescência ensinar realmente e também:: aquilo sobre tem que fazer... os pais pedem para fazer a maioria dos alunos são obrigados a fazer então para mim tem um pouco dos dois"
E49	"Ao mesmo tempo que eu acho que a escola é essencial né e pode dar um futuro confortável... ultimamente eu tô/ tendo esse pensamento tipo.... nossa eu vou gastar tipo... porque o futuro da vida é a morte né e às vezes nossa eu se eu tiver fazendo tudo isso pra/ morrer amanhã e a vida ter sido um tédio total que foi só ir pra escola né... e às vezes dá sei lá de ver o que o mundo tem mais a oferecer e tudo... às vezes dá essas recaídas sabe... mas a gente continua... fazer o quê?"

Ao analisar as falas no Quadro 35, verificamos um alinhamento entre as falas dos professores e dos estudantes ao expressarem que há uma importância intrínseca ao processo de escolarização, mesmo que eles não saibam explicar exatamente o porquê. A diferença que verificamos entre os dois grupos é que os professores estão aptos a fazerem algumas reflexões sobre o que seria necessário mudar para que de fato a escolarização conseguisse melhorar a formação dos estudantes. No entanto, a noção de ritualização, da mentalidade escolarizada, também está presente nas falas, principalmente no que se refere à sensação de que a escolarização é um processo obrigatório, expresso pelos estudantes (e que já tratamos na discussão da concepção (b)), e quando o professor P7 fala sobre algumas características das escolas que tratam os estudantes como um grupo homogêneo. Podemos apontar também a fala de ambos os professores ao defenderem que nossa cultura demanda um processo de escolarização formal, de modo a não enxergarem possibilidades diferenciadas com base no que eles vivenciaram. Entendemos que esta percepção, que enxerga a escolarização formal como a única possibilidade de formação, ilustra bem o conceito de mentalidade escolarizada apresentado por Illich, conforme vemos no trecho a seguir:

A escola se tornou a Igreja estabelecida dos tempos seculares. A escola moderna tem suas origens no impulso em direção à escolarização universal, que começou há dois séculos como uma tentativa de incorporar todos na civilização industrial. Em uma metrópole industrial a escola era a instituição de integração. Nas colônias, a escola inculcou nas classes dominantes os valores do poder imperial e confirmou nas massas o senso de inferioridade em relação à elite escolarizada. Nem a nação, nem a indústria da era pré-cibernética pode ser imaginada sem o batismo universal conferido pela escola (ILLICH, 1973, p. 108).

Ao fazermos nossa síntese ao final da discussão desta categoria, a primeira coisa que nos chama a atenção é a discrepância entre as concepções dos professores e dos estudantes. A maioria dos estudantes entrevistados entende que a frequência à escola é algo imposto a eles e não veem motivos para se escolarizarem, já com relação aos professores, a maioria dos entrevistados demonstrou compreender o papel da escolarização como este espaço de socialização e enculturação. Com base nesses resultados, entendemos que a mentalidade escolarizada é um fenômeno percebido em sua maioria pelos estudantes e que alguns professores se inserem neste processo de ritualizar a educação esperando que alguma formação aconteça apenas por uma inserção irreflexiva dos estudantes no processo escolar. Este resultado apresentado pelos estudantes ilustra bem o argumento de Illich quando ele afirma que a quantidade de pessoas satisfeitas com sua passagem pela escola é inferior ao número de pessoas frustradas ao serem classificadas pelos seus fracassos para que possam ser usadas como mão de obra marginalizada. Entendemos que as falas apresentadas pelos estudantes E8 e E26, que representam outras falas dentro da concepção (b), ilustram bem esta crítica feita por Illich.

Assim, temos razões para acreditar que a mentalidade escolarizada está presente nas nossas atuais instituições escolares, e representada na atuação de alguns professores. Por mais que os professores entrevistados não tenham enunciado, em sua maioria, percepções alinhadas com a mentalidade escolarizada, este nosso entendimento ganha peso com as manifestações dos estudantes, que demonstraram vivenciar este processo. No entanto, é importante ressaltar que a mentalidade escolarizada é uma consequência do nosso tipo de sociedade, de modo que esta categoria está sendo utilizada por nós para demonstrar mais um efeito que a sociedade do capital tem sobre o processo de escolarização dos estudantes. Assim, defendemos que uma educação ritualizada serve para submeter os estudantes às coerções da sociedade capitalista, conforme explicitaram alguns professores entrevistados, ao afirmarem que a formação para questões atitudinais seria o principal papel da escolarização.

Até este momento, temos conseguido sustentar, com base nas informações coletadas dos sujeitos da pesquisa, uma série de argumentos trazidos ao longo de nossa investigação, como por exemplo, a escola como um local de controle, seja pelo uso da violência, da disciplina, ou da ritualização da escolarização. Se de fato, nossas escolas contemporâneas forem este local de controle autoritário, há de se esperar que

ela atue para produzir o estado de governabilidade, por meio de regras, advindas do Estado, a serem cumpridas. Sendo assim, vejamos a seguir, em nossa próxima categoria, os motivos que temos para defender este ponto de vista.

5.9 A CATEGORIA GOVERNABILIDADE

A categoria governabilidade que é tratada neste tópico foi deduzida durante nossa investigação com base nos autores Inés Dussel e Marcelo Caruso, estes apoiados em Michel Foucault. Para os autores, uma ideia de governo surge alinhado com o Estado Moderno e seria definido como a condução das conduções, isto é, um processo no qual os indivíduos consigam se autogovernar com base nas regras impostas pelo Estado. Esta situação em que um governo legítimo surge sobre os cidadãos, cria uma situação chamada estado de governabilidade, que seria a mentalidade em que uma população aceite seu governo. De forma análoga, entendemos que a sala de aula, como a conhecemos, seria um local de autogoverno, pois interessa que os estudantes conduzam suas atitudes e se submetam às normas definidas pelos professores.

Diante desta compreensão sobre o que seria a governabilidade dos sujeitos, o processo de emparelhamento para esta categoria foi feito considerando as falas de professores e estudantes. Foram buscadas manifestações de que a sala de aula seria um espaço em que os estudantes devam se conduzir alinhados na condução global dos professores, análoga à relação entre cidadãos e governos.

Para obtermos as percepções dos professores, para a análise da categoria governabilidade, fizemos a seguinte pergunta: **Quais regras você considera mais importante que seus estudantes sigam?**

Convém destacar que nosso objetivo ao fazer esta pergunta foi determinar se há relação entre as regras que os estudantes devem seguir e as regras que os indivíduos cumprem durante suas convivências sociais para, assim, analisar se os professores atuam para que a escola seja o local em que os estudantes adquirem um estado de governabilidade, conforme apresentado por Dussel e Caruso.

Assim, as respostas apresentadas pelos professores foram agrupadas em códigos numéricos que representam determinadas concepções. Vejamos a seguir a forma que os códigos foram identificados:

- Conceção (1): A compreensão de que as principais regras a serem seguidas pelos estudantes estão relacionadas ao respeito;

- Concepção (2): A percepção de que as principais regras a serem seguidas pelos estudantes estão relacionadas à disciplina.

Temos, então, as percepções dos estudantes sobre a governabilidade em que, para obtê-las, fizemos a seguinte pergunta: **Os professores enxergam vocês como pessoas a serem governadas? Se sim, quais regras são as mais reforçadas?**

Convém destacar que nosso objetivo ao fazer esta pergunta foi determinar se as regras reforçadas pelos professores junto aos estudantes são aquelas que advém das leis da sociedade burguesa, isto é, relacionadas à conformismo, adequação e submissão, como forma de se garantir o estado de governabilidade.

No caso específico da análise desta categoria com os estudantes, é necessário fazer uma modificação em relação à forma como apresentamos os resultados até agora. Foram feitas duas perguntas para os estudantes, em que somente a segunda pode ser relacionada à pergunta feita aos professores. Assim, apresentamos e discutimos as respostas dadas pelos estudantes à primeira pergunta em separado e, depois, relacionamos as respostas dos professores com a resposta dos estudantes dada à segunda pergunta.

No total, dezenove estudantes responderam à primeira pergunta e todos eles confirmaram que existem professores que os enxergam como pessoas a serem governadas. Assim, vejamos no Quadro 36 a seguir, alguns exemplos de respostas dadas pelos estudantes:

Quadro 36: Falas dos estudantes sobre o estado de governabilidade

Código dos participantes da pesquisa	Falas dos estudantes
E21	“Ser governado... eles também estão sendo... éh::: pra/ mim é um sistema de ratos que é você tá sendo governado por uma pessoa que está sendo governada então eles foram ensinados que isso é certo... e éh:: eles estão ensinando a gente a ser governado por instituições ou por um emprego para que você seja escravo do sistema... tá/ na nossa sala que é ‘proibido o uso do celular’... eles fazem questão mas não se importam se a gente tá mexendo não eles só se importam com a... com a cobrança da direção”
E33	“Eu tive uma professora dentro de sala que ela literalmente fazia uma ditadura dentro da sala de aula e que ela tipo:: se você falasse ao contrário dela você era mandado sair mandado pra/ fora de sala”
E47	“Eu acho que a grande maioria sim até porque o nosso sistema de educação... é como se o professor fosse o general e a gente os soldados por isso que ele geralmente fica em pé e a gente sentado prestando atenção na sala”

Estes resultados, por si sós, não demonstram a existência de um estado de governabilidade, ao nosso ver, demonstram a existência de uma percepção por parte dos estudantes de que há uma tentativa dos professores de assumirem o papel de governantes da sala de aula. Assim, o que nos interessa nas falas dos estudantes são as analogias que eles manifestam em suas falas, como “sistema de ratos”, “escravo”, “ditadura”, “general” e “soldados”. Entendemos que estas falas demonstram uma visão política, em que os estudantes buscam em suas aprendizagens cotidianas representações de governos que remetem às suas experiências em sala de aula. Além disso, as imagens evocadas em suas analogias apresentam uma noção de autoritarismo e violência, se formos nos remeter às experiências políticas envolvendo ditaduras, escravizados, generais e soldados. Cabe também destacar a fala da estudante E21 que descreve a situação que ela vivencia na escola de forma semelhante ao estado de governabilidade, como categoria de análise, que estamos discutindo aqui, isto é, como uma necessidade da condução de si próprio, articulada com a condução global do Estado.

Feita esta análise dos resultados referentes à primeira pergunta, podemos avançar para as respostas apresentadas pelos estudantes, que foram agrupadas em um código alfabético que representa uma determinada concepção. Vejamos a seguir a forma com que o código foi identificado:

- Concepção (a): O entendimento de que as principais regras reforçadas pelos professores estão relacionadas à disciplina.

As ideias emergentes semelhantes de professores e estudantes foram agrupadas na Tabela 13, para que se pudesse proceder ao pareamento com nossa categoria de análise.

Tabela 13: Comparação entre as concepções de professores e de estudantes sobre a categoria governabilidade

Concepções de professores e estudantes agrupadas por semelhança	Quantidade de vezes que as concepções emergiram nas falas dos professores	Quantidade de vezes que as concepções emergiram nas falas dos estudantes
(1)	11	0
(2) e (a)	9	16
Total de participantes	15	16

Começamos o processo de pareamento pela concepção (1), que identificamos como a compreensão de que as principais regras a serem seguidas pelos estudantes estão relacionadas ao respeito, que surgiu onze vezes nas falas dos

professores. Vejamos no Quadro 37 alguns exemplos de falas que se alinharam com esta concepção:

Quadro 37: Falas dos professores em que identificamos a concepção (1), acerca do estado de governabilidade

Código dos participantes da pesquisa	Falas dos professores
P2	“As de boas maneiras... da gentileza... do bom dia... do com licença professora... do posso entrar... isso é o que eu mais exijo deles... parece bobagem mas pra/ mim ele entender o espaço do professor... o espaço do colega... então pra/ mim na minha sala esse é o básico... com licença professora ou bom dia professora é::: parece bobo mas pra/ mim é o que tá/ valendo... o primeiro é o respeito da pessoa mesmo... e ele entre os colegas e ele comigo e eu com eles [...] é porque é o que eu prego... eu brigo com eles todos os dias... quando eles estão em sala... quando eu chego eu falo ‘bom dia... boa tarde’ [...] eu acho que tem a ver com aquele lance do viver em sociedade... tá/ mais nessa... nessa conjunção de ideias se esses meninos entenderem qual é o espaço deles e a obrigação deles dentro da escola pra/ mim já tá/ valendo... aí/ como eu exijo isso deles... eu acabo conseguindo exigir o resto... se eles tem respeito... eles começam a entender o princípio da responsabilidade do compromisso... aí/ eles acabam vendo em mim... mas essa professora cobra umas coisinhas... mas eu já falei... mas é nessas aí/ que eu me apego... que se for me apegar na física... nossa”
P3	“O respeito... a educação... ser educado... com o respeito com o próximo... é::: respeitar o professor... por que eu digo isso? Porque às vezes a gente não consegue ministrar aula... quando eles ficam naquele barulho... eu sei que faz parte também da idade... né/... as vezes é porque eles estão inquietos por algo que vai acontecer isso não é::: toda vez que isso acontece... mas eu acho que o respeito... Porque eu acho que em qualquer lugar que a gente... que eles chegarem... aqui ou lá fora... se eles forem um cidadão que respeitem ao próximo... ao outro... eu acho que eles vão conseguir evoluir mais ainda lá fora... porque a nossa vida é um processo de evolução... então se você já é uma pessoa que não tem regras... que não respeita... que não tem educação... lá fora dificilmente você vai conseguir se dar bem”
P12	“É::: essa eu sempre friso em sala... que é manter o respeito em sala... pra/ mim é o::: o topo assim... o básico... que eles têm que seguir... e::: respeito... então... deixo ver que mais... respeito::: respeito com os colegas... respeito comigo porque eu respeito todos... então... o que eu quero é ser respeitada também... então respeito... em sala [...] sim... eu... lembro muito do meu tempo de escola que tinha muito desrespeito em sala... principalmente assim... entre os colegas né/... então eu não tolero... <i>bullying</i>... qualquer coisa assim... eu já/ começo a::: a ver o que que eu vou fazer com aquela... naquela situação... como eu vou intervir... porque é::: é inaceitável pra/ mim... a falta de respeito [...] sim... então desde o primeiro dia de aula eu sempre tô/ falando respeito... respeito em sala... respeito com os colegas... respeito com o professor... respeito”

Em princípio, entendemos que a noção de respeito como uma regra a ser seguida pelos estudantes não se coaduna com a categoria de governabilidade, conforme apresentada em nossa discussão teórica. A professora P12 deixa muito claro seu entendimento sobre respeito ao descrever um ambiente harmônico de sala de aula, sem violência entre os estudantes nem com os professores. No entanto, as falas das professoras P2 e P3, também se utilizam da palavra “respeito”, mas percebemos o uso de outras de expressões, como “entenderem qual é o espaço

deles” ou “se você já é uma pessoa que não tem regras [...] lá fora dificilmente você vai conseguir se dar bem”, que entendemos remeterem mais a uma ideia de disciplina. As noções de espaço que cabe ao indivíduo e ter sucesso por meio de regras a serem seguidas se relacionam com a categoria governabilidade por se referirem a espaços e regras estabelecidas pelo Estado e, como no caso, estamos falando de um Estado capitalista, entendemos que estas percepções se alinham com a ideia de conformação diante da sociedade do capital. Com efeito, o próprio entendimento de respeito é dúvida, pois pode se referir à produção de espaços harmônicos ou à submissão a regras impostas por um Estado imerso em interesses da classe burguesa.

Por fim, temos a concepção (2), que identificamos como o entendimento de que as principais regras a serem seguidas pelos estudantes estão relacionadas à disciplina, compartilhada por nove professores. Ela foi agrupada com a concepção (a), manifestada por dezesseis estudantes, que identificamos como a percepção de que as principais regras reforçadas pelos professores estão relacionadas à disciplina. Vejamos no Quadro 38 alguns exemplos das falas dos participantes da pesquisa que se alinham com estas concepções:

Quadro 38: Falas de professores e estudantes em que identificamos como concepções (2) e (a), respectivamente, acerca do estado de governabilidade

Código dos participantes da pesquisa	Falas dos participantes da pesquisa
P6	“É:: silêncio [...] é... porque... no momento que::: que eu permito... se eu vou copiar... eu sempre coloco alguns tópicos que é pra/ eles não se perderem durante minha aula... então na... num primeiro momento eu sempre coloco uns tópicos do que vai ser abordado e nesse momento eu não me preocupo se eles tão/ conversando... mas a partir do momento que eu falo vou explicar... eu espero que eles façam silêncio... pra/ poder me ouvir... então eu acho que o silêncio é o::: o principal”
P10	“As regras eu acho que é/... disciplina... é::: tem avaliação tal dia ele tá/ lá tal dia... sabe? É um mínimo de disciplina... é::: faltou? Tem que justificar... se ele faltou tem que justificar... com atestado... o que que foi... então vamo/ conversar e ver comé/ que resolve... então eu acho que são algumas regrinhas básicas é::: disciplina... é data... ter horário... porque aqui se você banalizar o horário que começa sete e quinze pela manhã... se não tiver uma regra que vai entrar sete e meia... como a escola... a escola é a maior do DF... aqui tem... uns dois mil e seiscentos alunos... você imagina mil e trezentos alunos por turno... então... a regra fundamental que eu acho que aqui precisa é horário... é uma delas né/... horário data [...] eu acho que a::: a regra por exemplo... cumprir horário... é uma regra estratégica pra/ vida... não é... o menino marca uma agenda com a namorada duas horas ele chega três ele vai perder... ele marca uma entrevista duas horas ele chega às quatro... ele perde [...] ele chega quatro e quinze... duas e quinze... ele vai perder... então::: é::: pra/ vida”
E11	“É um uso de celular na sala de aula quando o professor tá/ explicando... é tipo assim... acho que também posso me incluir assim também é::: tipo assim ele tá passando conteúdo tá explicando ou está passando alguma coisa no quadro aí a maioria dos professores ele deixa os alunos copiar aí:: só que alguns professores não deixam aí é como tá em forma de explicação do professor ver que tem alunos mexendo no celular ele vai lá e reforça ‘oh é lei que não pode mexer no celular na

	sala de aula quando o professor tá explicando' [...] normalmente o professor tem um direito de dar advertência, né? Porque:: tipo assim querendo ou não as pessoas... querendo ou não... se a gente acha que o professor é uma forma autoritária dentro da sala de aula ele é né? Querendo ou não ele é... qualquer professor que está dentro da sala de aula, porque querendo ou não ele está respeitando a lei"
E29	"Eu acho que uma das regras que:: os professores mais reforçam desde SEMPRE é a de ficar em silêncio porque dentro dessa regra... puxa outras sabe se você não está em silêncio você tá/ conversando você tá/ atrapalhando a aula você não absorve conteúdo... é:: se você não tá/ em silêncio provavelmente você tá/ se distraindo de alguma coisa de lá fora de dentro da sala... então essa eu acredito que essa é a regra que os professores mais usam dentro de sala nem sempre funciona mas eles tentam"

Mais uma vez a questão da disciplina aparece em nossa discussão dos resultados, desta vez em uma convergência nas opiniões de professores e de estudantes. Entendemos que esta visão, que relaciona a sala de aula com um local de manutenção de regras de disciplina se alinha com a categoria de governabilidade, pois conforme vimos, a criação de um estado de governabilidade necessita da produção de indivíduos que saibam se autogovernar em alinhamento com uma condução geral. Ao observamos a fala do professor P10, fica muito claro como ele se posiciona nesse papel estabelecido de garantir a governabilidade, pois ele diz que é necessário justificar, em caso de falta e em seguida afirma que a disciplina do cumprimento do horário é uma regra básica. Segundo o que apresentamos sobre a governabilidade, existem dois requisitos principais para o estabelecimento de um governo. O primeiro seria a internalização das regras por parte da população, sendo necessário se justificar e, em última instância, se submeter a uma punição ou reprimenda. Já o segundo requisito seria o agrupamento, seleção e organização das condutas a serem seguidas, por serem consideradas desejadas. Nas palavras de Foucault, "[...] governar as pessoas não é uma forma de forçar as pessoas a fazerem aquilo que o governante quer; se trata de um equilíbrio versátil [...] entre técnicas que garantem a coerção e os processos pelos quais o 'eu' é construído e modificado pelo sujeito" (FOUCAULT, 1993, p. 203, tradução nossa). Esta relação fica bem clara, também, na fala do estudante E11, que afirma ser uma das regras reforçadas pelos professores o não uso do celular em sala de aula. O estudante ainda diz que um dos argumentos utilizados pelos professores é que existe uma lei que os proíbe de mexer no celular, sob pena de receberem uma advertência. Ou seja, internalização de uma regra que advém de instâncias externas à escola ou submissão a uma punição.

Ao fim desta categoria, podemos fazer algumas sínteses sobre o que foi apresentado. O estado de governabilidade pôde ser percebido, em nosso grupo

entrevistado, tanto na fala de professores quanto na fala de estudantes, pois houve uma grande quantidade de professores que explicitaram concepções alinhadas com a governabilidade, mesmo quando se utilizaram da palavra “respeito”. Este resultado é interessante, pois contrasta com o que observamos na categoria mentalidade escolarizada, uma vez que a ritualização da escolarização foi expressa de forma mais consistente nas falas dos estudantes. Com isso, entendemos que, do ponto de vista dos professores, existem motivos para continuarmos escolarizando nossos jovens, motivos estes que não se referem apenas a um ritual de passagem, mas que esse processo implica a condução das próprias atitudes, alinhadas com uma condução geral. Se nosso entendimento estiver correto, o estado de governabilidade está presente nas salas de aula e é alinhado com o uso das notas como forma de punição, ou controle coercitivo, dos estudantes diante de uma falta cometida por eles. Considerando, ainda, o fato de haver uma concepção, compartilhada pelos professores e pelos estudantes, de que as regras mais importantes, reforçadas em sala de aula estão relacionadas à disciplina reforça mais ainda nosso argumento. Conforme vimos, a necessidade de disciplina na educação se exacerbou muito no século XVIII, nas sociedades advindas das revoluções burguesas, momento este descrito por Michel Foucault como sociedade do poder disciplinar. Vejamos então, na apresentação dos resultados de nossas próximas categorias, como as ferramentas de adestramento, desenvolvidas neste período, foram percebidas pelos professores entrevistados.

5.10 AS CATEGORIAS DO ADESTRAMENTO

No terceiro capítulo de nossa investigação deduzimos três categorias de análise, com base nas reflexões do filósofo francês Michel Foucault sobre o uso da disciplina como a arte para garantir o bom adestramento. Apresentamos o olhar hierárquico, que consiste na manutenção de dispositivos e técnicas de vigilância constante, de modo a garantir que os meios coercitivos estejam visíveis para quem se aplicam. Em seguida, apresentamos a sanção normalizadora, que se refere aos pequenos mecanismos punidores das pequenas infrações, visando reprimir um conjunto de comportamentos que escapem dos sistemas penais oficiais. Por fim, discutimos o exame, que se trata de estabelecer uma visibilidade que diferencia e documenta as individualidades e coloca os corpos em uma rede de anotações escritas, de modo a formar arquivos com detalhes e minúcias dos sujeitos.

Com base no entendimento foucaultiano para estas categorias, decidimos alterar um pouco a forma de buscar o emparelhamento, pois não se trata de determinar se estas categorias descrevem as relações de sala de aula. Assim, o que buscamos nas falas dos professores, durante a análise desta categoria, é como eles encaram esses instrumentos disciplinares.

Para obtermos as percepções dos professores, para a análise das categorias do adestramento, fizemos a seguinte pergunta: **A vigilância de seus estudantes, bem como a nota das avaliações e o histórico escolar são instrumentos que reforçam sua autoridade docente? Por que?**

Convém destacar que nosso objetivo ao fazer esta pergunta foi verificar se os instrumentos de adestramento, descritos por Foucault, são considerados, equivocadamente, pelos professores como instrumentos de sua autoridade. Optamos, nestas categorias, por apresentar todas as falas dos professores para que a análise ficasse mais acurada, uma vez que as justificativas foram muito diversas para serem agrupadas em categorias mais específicas.

Assim, as respostas apresentadas pelos professores foram agrupadas em códigos numéricos que representam determinadas concepções. Vejamos a seguir a forma que os códigos foram identificados:

- Concepção (1): A compreensão de que os dispositivos de adestramento reforçam a autoridade dos professores;
- Concepção (2): A percepção de que os dispositivos de adestramento não reforçam a autoridade docente.

As duas categorias foram agrupadas na Tabela 14, para que se pudesse proceder com nossa análise:

Tabela 14: Quantidade de concepções apresentadas pelos professores no que se refere às à relação entre autoridade e adestramento

Concepções de professores agrupadas por semelhança	Quantidade de vezes que as concepções emergiram nas falas dos professores
(1)	11
(2)	1
Total de participantes	12¹⁶

¹⁶ As respostas dadas por três professores não puderam ser utilizadas por não contemplarem a pergunta.

Começamos o processo de pareamento pela concepção (1), que identificamos como a compreensão de que os dispositivos de adestramento reforçam a autoridade dos professores, e que surgiu onze vezes nas falas dos professores. Vejamos no Quadro 39 as falas que se alinham com esta concepção:

Quadro 39: Falas dos professores em que identificamos a concepção (1), acerca dos dispositivos de adestramento

Código dos professores	Falas dos professores	Entendimentos emergentes
P1	“Eu acredito que sim... é::: o aluno ele enxerga né/ a... a moeda de troca né... a avaliação como uma moeda de troca pra ele [...] talvez um dia eu descubra outra forma... mas até hoje a forma que eu achei foi de avaliar eles nesse sentido né/... dou uma notinha lá de caderno pra/ pelo menos ele... ele manter uma organização... eles as... construir uma linha de raciocínio”	Os dispositivos de adestramento reforçam a autoridade, pois são uma moeda de troca
P2	“Mas... é::: eu acredito que sim... eu acredito que sim... tudo isso influencia na minha autoridade na:: sala de aula mesmo... eles me veem como uma pessoa responsável porque querendo ou não... os alunos... de novo o exemplo da prova... eles enxergam as características do professor... eles percebem quando um professor ele tá/ disposto a trabalhar... dar aula e quando ele não está [...] então essa vigilância o histórico do aluno... o resultado... isso influencia sim na minha autoridade [...] então... seria... hipocrisia minha achar que... que esses três tópicos que você citou não influencia na minha autoridade... influenciam sim... sem dúvida”	Os dispositivos de adestramento reforçam a autoridade, pois garantem seriedade ao trabalho do professor
P3	“A vigilância... eu vou ter que te citar não... a vigilância eu não acho que reforça... porque::: a gente tem um... é::: salas aqui que têm câmeras... se for a questão de câmera... de::: monitoramento e::: não modifica não... não faz com que aqueles que::: que não respeitam... que não tem educação que... um certo temor... eu não vejo um certo temor em relação à câmera é::: por parte deles... o histórico também não reforça porque::: como eu já falei no início... é::: o meu resultado ele vai alterar... ele pode ser alterado pela gestão... então o histórico deles [...] O histórico deles pode não... não ser condizente com a realidade deles... e assim... infelizmente é pela minha nota que eles... que eu acabo::: exercendo mais autoridade [...] nota... é o que faz com que eu exerça a minha autoridade em relação à fazer atividade”	Os estudantes não temem a vigilância e o histórico, mas se submetem à autoridade da nota
P6	“De verdade? Não... eu não acho... é::: quando o aluno ele quer alguma coisa ele::: não se importa se tá/ sendo monitorado ou não... não se importa se aquilo tá/ sendo avaliado ou não [...] então... acho que... eu estando lá na frente... dizendo ‘olha vocês tem que fazer isso tem câmera... não... não não é pra/ vocês buscar resposta em alguma outra coisa...’ se tiver/ fazendo alguma atividade... ele não vai/ levar a sério aquilo... não vai [...] porque é::: do mesmo jeito que tem aluno que não vai fazer diferença... tem aluno que sim... então se tem um ambiente com um aluno que::: pra/ ele não vai fazer diferença e ele pode badernar nesse momento... acho que atrapalha quem quer... Sim... sim... eu acho que sim... pra/ quem quer sim”	Os dispositivos de adestramento só reforçam a autoridade docente para aqueles estudantes que se importam com o processo pedagógico
P7	“É::: uma observação... eu acho que::: é::: importante estar vigilante... nesse sentido [...] então eu tenho que ter... estar vigilante... sim [...] é... eu coloco dentro de nota... sim... meu sistema hoje ele tá/ todo baseado em nota... isso entra... entra em números... sim [...] é... isso... isso as vezes eu::: é::: tento	Os dispositivos de adestramento reforçam a autoridade e o

	colocar em perspectiva também pro/ aluno né/... é... olha... o que você tá/ fazendo agora cê/ tá sendo sempre avaliado né/... isso... isso conta pra/... pra/:: sua história de uma forma geral... o histórico ele... ele... ele tem que ser usado pra/ olhar pra/ frente né/ [...] talvez seja um paralelo bom seja a sua reputação né/... a sua reputação né/... na sociedade... ela é levada em conta... seu histórico escolar também é:: levado em conta”	histórico escolar pode garantir uma boa reputação para o estudante
P8	“É uma segurança em questão do patrimônio... até porque as câmeras não protegem APENAS... não é uma questão DOS estudantes... até mesmo um professor pode ter uma conduta que não é... né/... ou um funcionário da escola... ele pode ter uma conduta que não é... desejada em relação ao patrimônio... ou até em relação a outra pessoa [...] acontece com as eletivas pelo fato delas não terem uma nota... uma avaliação que não seja tão informal quanto a atual [...] já faria toda a diferença... porque daria uma noção maior de respeito pelo processo avaliativo... não é:: em relação ao professor... a seriedade institucional que é necessária de dar peso à avaliação que é feita”	A vigilância protege o patrimônio, resolve conflitos e a nota garante uma seriedade institucional
P9	“Eu acho que eles reforçam mas não deveriam [...] sim eles reforçam mas eu não gostaria que fosse assim eu não eu nunca encontrei uma escola em que os alunos não precisassem ser vigiados ao fazer uma prova e então desde que eu comecei a trabalhar eu sempre que vigio uma prova eu me sinto mal por pensar ‘cara eu não deveria estar fazendo isso aqui... eu não deveria vigiar os alunos’ eu deveria soltar a prova na mão deles né as avaliações e eles fazerem pra/ depois eu... e eles e eles terem interesse de fazer a avaliação de verdade e não copiar e tal’ [...] e acho que o registro do do do diário escolar do do boletim escolar como você falou acho é uma consequência disso... você tem as notas ali a avaliação ao longo do ano então o menino ‘ó/ você tá com nota baixa no primeiro segundo bimestre tem que se comportar no terceiro agora para você recuperar sua nota’ isso é usado sim essas esses dispositivos são usados pra/ manter a autoridade do professor mas não acho que deveria ser assim eu tento muito fugir disso [...] eu era muito idealista antes mas eu vejo que é muito difícil um professor remar contra um sistema dentro de uma escola”	Os dispositivos de adestramento reforçam a autoridade, mas não deveria ser assim
P10	“Sim... eu acho que reforça mas ao mesmo tempo muitas vezes também ele cerceia a liberdade do estudante sabe? Acaba limitando é:: a disposição dele de ser mais crítico... mais participativo... essa coisa da vigilância... ela é muito relativa né/... é obvio que ela empodera... a autoridade do professor [...] eu acho que ao mesmo tempo que ela:: que ela traz um... uma autoridade pra/ escola ela também acaba cerceando [...] acaba criando certo policiamento sabe... não digo uma repressão mas um certo policiamento de vigilância mesmo... mas... em alguns momento/ ela é importante [...] reforça... eu acho que ele não pode ser é:: a gente não pode achar que a nota... que aquele... a culminância das avaliações... é/ ter um fim em si mesmo sabe [...] é:: e eu assim... a gente faz um esforço pra/... ajudar o máximo o aluno aqui na escola... considerando-se o rendimento e sabendo-se que vai influenciar o futuro dele... aquele histórico [...] vai influenciar daqui dois anos quando ele terminar o ensino médio né/... então é isso... assim como influencia quando termina a faculdade também... o seu histórico né/”	Os dispositivos de adestramento reforçam a autoridade, mas criam um estado de policiamento que cerceia o estudante
P12	“Sim... então vigilância... em sala eu fico até meio incomodada porque quando eu tô/ aplicando o teste eu tenho que ficar andando na sala né/... que ele tem... eles têm várias estratégias de cola... então... eu me sinto meio incomodada de precisar fazer	Os dispositivos de adestramento re-

	isso... mas... tô/ aprendendo a lidar [...] nota... nota é meio complicado porque::: eu não gostaria de ter que avaliar o aluno por... nota né/... mas... é necessário [...] então::: sim [...] tive uma dificuldade muito grade num segundo ano... parece que nota... num/... não fazia eles acordarem... assim... ‘nossa... eu fiquei em biologia... o que que eu vou fazer?’	forçam a autoridade, pois é como as coisas funcionam
P13	“Eu acho que a... a vigilância sim... com certeza né/ que a gente... fica naquela posição né/ de você estar observando o aluno... você tar/ observando o comportamento dele... né/... a questão da avaliação eu sempre falo pra/ eles que na verdade não é/ eu que dou nota pra/ eles... é eles que tiram... então aquilo ali é um reflexo do que ele estudou do que que ele compreendeu e::: [...] eu não tiro nota... eu não boto nota a não ser aquela nota que ele realmente precisou... né/... eu não dou a mais... eu dou::: outras oportunidades talvez que um aluno não tenha um bom desempenho... eu vou lá e faço outra oportunidade... mas é sempre uma medida do esforço do aluno... nunca... não é um reflexo real... o limite da minha autoridade... tanto que eu não tiro ponto porque tá/ com mal comportamento... eu não tiro ponto porque::: porque::: porque::: é::: teve um... aconteceu uma ocorrência... é um reflexo do trabalho dele... não... se deixar de fazer o trabalho... acaba saindo um pouco punitivo né/... mas é porque deixou de fazer né/... o combinado era fazer... se ele não fez... é um reflexo da... falta de compromisso do aluno”	Os dispositivos de adestramento reforçam a autoridade, mas cabe aos estudantes terem responsabilidade diante desta autoridade
P15	“Ãhm... sim porque::: de alguma forma o o o professor [...] tem uma hierarquia em relação àqueles alunos eles vão... ele vai saber muito bem qual que é é::: quais que seriam as... as expectativas que ele teria dos alunos... expectativa tanto em relação à nota... expectativa em relação à comportamento... no caso da vigilância né/... qualquer tipo de expectativa que você teria em relação ao seu aluno pra/ que ele pudesse é::: ter um bom desenvolvimento... o professor ele vai conseguir avaliar aquilo ali... ai/ ele vai conseguir atribuir determinado tipo de conceito em relação aquilo... ao ao desempenho do aluno [...] o ano que foi instalado o novo ensino médio eles... não fazem nenhum tipo de atividade... eles não respeitam mais a autoridade dos professores... eles não se preocupam mais porque eles sabem que no final do ano eles serão aprovados... então... não trabalhando com a questão do medo mas trabalhando com a questão de que::: é::: o aprendizado ele é ele é tão importante tão importante que lá na frente ele vai ser assim... é::: não tem como... não tem como eu chegar pros/ meus alunos e passar ‘ah não vamos fazer só uma uma::: avaliação formativa em que todos... não vai ser com todo mundo... todo mundo vai::: vai ter uma uma::: uma determinada turma vai passar’ muito bem porque lá na frente não é... se eu pego um aluno que ele quer por exemplo... como são diversos os casos dos meus alunos que eles querem fazer medicina por exemplo... são alunos que vão enfrentar é::: um sistema somativo... um sistema de::: é::: de ranqueamento né/... quem são os melhores quem são aqueles que têm maior mérito né/... vários outros alunos querem entrar pra/ carreiras policiais por exemplo... são provas acirradas... são disputas acirradas então... mais uma vez... a escola é o ensaio do que ele vai viver lá fora”	Os dispositivos de adestramento reforçam a autoridade, pois refletem as avaliações que os estudantes serão submetidos em exames externos

Conforme vemos no Quadro 39, os professores entrevistados deram diversas justificativas para o entendimento de que os dispositivos de adestramento servem para reforçar a autoridade docente. Pareando os entendimentos emergentes com tudo

o que discutimos sobre autoridade docente até aqui, podemos dizer que a forma como os professores enxergam os dispositivos de adestramento diverge do nosso entendimento de autoridade, conforme Hannah Arendt. O argumento da professora P1 remete à ideia de moeda de troca, o que reforça a lógica da sociedade do capital em que tudo tem um preço, inclusive uma suposta aprendizagem, o que nos leva à ideia de adestramento para convivência na sociedade capitalista, de igual matiz. A professora P2 falou sobre usar os dispositivos de adestramento como forma de garantir a seriedade do trabalho, o que condiz com uma noção burocrática de autoridade, semelhante à racional-legal de Weber. Postura semelhante foi apresentada pela professora P8, pois apesar de ela considerar a vigilância como uma forma de garantir a segurança patrimonial, ela mencionou a seriedade do trabalho sendo garantida pelo uso das notas.

A professora P3 falou de uma ausência de temor por parte dos estudantes à vigilância e ao histórico, mas que há submissão à nota, e vimos que a verdadeira autoridade não demanda temor, pois não se utiliza de coerção. A professora P6 disse que só há reforço de autoridade para os estudantes que se importam com o processo pedagógico, o que pode remeter à ideia de temor, uma vez que há estudantes que não se incomodam com as punições que podem ser dadas a eles e há outros que sim. O professor P7 afirmou que, além de reforçarem sua autoridade, os dispositivos de adestramento podem garantir uma boa reputação para os estudantes, um argumento que se alinha com o entendimento weberiano para a busca de títulos a fim de garantir uma boa reputação na sociedade capitalista. O professor P9 disse que há um reforço de autoridade, mas se sente incomodado pelas coisas serem assim, apesar de não ver uma saída, o que se trata do sentimento que discutimos anteriormente denominado “realismo capitalista”, uma sensação de impotência diante das pressões da sociedade capitalista. Postura semelhante foi demonstrada pela professora P12, pois concordou que há reforço de sua autoridade, e afirmou que são como as coisas funcionam.

O professor P10 reconhece a existência de um estado policial que é criado, graças aos instrumentos de adestramento, mas se insere neste modelo ao afirmar que o reforço da autoridade é garantido por estes dispositivos. A professora P13 adota uma postura distanciada da nota como dispositivo de adestramento, ao afirmar que não é ela que dá a nota, mas sim o estudante que a obtém, isto é, trata-se de uma questão de responsabilidade do estudante. Sabemos que esta postura diverge do

nosso entendimento de autoridade, pois vimos que a autoridade demanda que o professor assuma responsabilidade diante do processo de apresentar o mundo para os jovens. E por fim, temos o entendimento do professor P15, que defende os dispositivos de adestramento como um reflexo dos processos que o estudante vai enfrentar no futuro, envolvendo ranqueamento e mérito. Essa posição reforça nosso argumento de que o adestramento serve à competitividade do sistema capitalista, o que nada tem a ver com autoridade.

Por fim, temos a concepção (2), que identificamos como a percepção de que os dispositivos de adestramento não reforçam a autoridade docente, apresentada por um professor. Vejamos no Quadro 40 a fala do professor que se alinhou com esta concepção:

Quadro 40: Fala do professor P14 em que identificamos a concepção (2), acerca dos dispositivos de adestramento

Código do professor	Falas do professor	Entendimento emergente
P14	“Eu vou por partes... vou pela vigilância primeiro... eh::... então... um olhar atento do professor a cada momento da aula a qualquer necessidade específica do aluno no processo de aprendizagem eh:: eu vejo isso como elemento importante sim no exercício da autoridade... não no sentido de coagir de inibir de cercear... não... mas de provocar um olhar atento... investigativo... avaliativo de tudo o que tá/ acontecendo naquela avaliação regular continuada do dia a dia do diálogo [...] a nota não... a nota... enfim... convencionou-se historicamente... uma coisa meio cultural né o professor as vezes tem esse... esse autoritarismo não vou nem falar de autoridade... usa de maneira autoritária a nota para enfim... eh:: determinar a forma de andamento da sala o relacionamento com a turma... pra/ mim isso é trágico isso é... uma vergonha um professor fazer um negócio desses... infelizmente ainda temos... mas a nota quantitativa... essa nota ela é um exercício sim da autoridade do professor porque ele que tem a competência para avaliar a aprendizagem... é ele quem deve pelo menos ter a competência para avaliar a aprendizagem... então quando ele está tentando extrair do aluno até onde ele desenvolveu a aprendizagem [...] é um elemento de... é um elemento da autoridade muito importante porque é o professor que vai conseguir fazer a correção dos percursos daquilo que não está correto... então é da responsabilidade dele então ele tem que ter autoridade pra/ executar isso aí... então isso é uma autoridade é uma autoridade docente ele tá/ escolhendo as coisas”	Não seriam dispositivos de adestramento, mas mecanismos que refletem a responsabilidade do professor

O professor P14 reconhece a existência dos dispositivos de adestramento, mas os entende como instrumentos que auxiliam na atuação do professor buscando promover a aprendizagem dos estudantes. O professor inclusive reconhece o uso da nota como um mecanismo de coerção, mas a propõe como uma ferramenta de avaliação da aprendizagem. A noção de responsabilidade do professor surge em sua

fala, pois o professor entende que utilizar estes aparatos, descritos por Foucault, faz parte do papel do professor, considerando sua responsabilidade para com seus estudantes. Desta maneira, consideramos que esta resposta, dada pelo professor P14, converge com o entendimento de autoridade que apresentamos durante esta investigação.

Após a apresentação e discussão dos resultados das categorias foucaultianas, podemos fazer algumas reflexões, principalmente sobre a forma como se deu nossas análises. Foi necessário modificarmos o processo que vínhamos utilizando até agora nas outras categorias. O motivo disso é que, ao descrever os dispositivos de adestramento, nas instituições de controle, da sociedade do poder disciplinar, Foucault fez o trabalho de identificar a existência deles nas salas de aula, para nós. Sabemos que eles existem, uma vez que existem câmeras nas escolas, os professores estão constantemente vigiando os estudantes, as notas escolares são dadas e retiradas com base nas ações dos estudantes e os boletins são entregues aos pais bimestralmente. Não há dúvidas de que estes dispositivos se encontram nas nossas escolas contemporâneas e uma outra evidência disto é que nenhum professor entrevistado negou a existência deles. Assim, o que buscamos na nossa investigação desta categoria foi saber como os professores dão significado a estes dispositivos de adestramento e se eles os relacionam com sua autoridade, pois dependendo da resposta, temos indícios da existência da confusão entre autoridade e autoritarismo, o que nos aproxima da tese que defendemos. Assim, observamos que, entre os professores entrevistados, a maioria relaciona autoridade com adestramento, o que nos reforça a existência de uma crise na autoridade do professor. Entendemos que esta crise não é explicitada apenas na falta de respeito por parte dos estudantes, que os professores relatam, mas também na falta de entendimento, por parte dos professores, sobre o que seria o exercício desta autoridade, uma vez que autoridade em nada se alinha com adestramento.

Após discutirmos uma série de categorias que buscaram indícios de que a nota seria utilizada como dispositivo de controle coercitivo, avancemos para nossa próxima categoria, que busca entender quais critérios os professores utilizam para atribuir notas aos estudantes.

5.11 A CATEGORIA NOTA ESCOLAR E CONCEITOS CIENTÍFICOS

Esta categoria foi deduzida no terceiro capítulo de nossa investigação servindo como um contraponto à nossa hipótese de pesquisa, de que há arbitrariedade na prática de adoção de notas. Entendemos que se pode contra argumentar sobre a existência de características próprias no ensino de Ciências que forneceriam critérios objetivos para a atribuição das notas escolares. Avançando neste contraponto, nos perguntamos em que sentido uma nota escolar é atribuída considerando os distintos momentos de desenvolvimento do pensamento por conceitos científicos. Deste modo, nos baseamos na teoria de Lev Vigotski, que examinou dois tipos de conceitos, os cotidianos e os científicos. De acordo com o autor, os conceitos cotidianos se caracterizam por se desenvolverem nas relações de convivência, nas atividades práticas e na relação direta entre objeto e palavra. Já os conceitos científicos se caracterizam por serem desenvolvidos como um sistema de conhecimentos mediados pela educação formal e pelas relações semióticas entre as palavras.

Diante desta breve recapitulação, o processo de pareamento foi feito considerando a fala dos professores, em que buscamos os critérios utilizados pelos professores ao atribuir notas para seus estudantes.

Para obtermos as percepções dos professores, para a análise da categoria nota escolar e conceitos científicos, fizemos a seguinte pergunta: **Quais critérios você utiliza para diferenciar um estudante com nota 8,5 de um com nota 7,5 e no caso de um estudante com nota 5,0 (aprovado) e outro com nota 4,5 (reprovado)?**

Convém destacar que nosso objetivo ao fazer esta pergunta foi verificar se os critérios que os professores utilizam para determinar diferenças pequenas entre notas são arbitrários ou baseados em algum critério relacionado ao desenvolvimento dos conceitos científicos. Assim, as respostas apresentadas pelos professores foram agrupadas em um código numérico que representa uma determinada concepção. Vejamos a seguir a forma com que o código foi identificado:

- Concepção (1): O entendimento de que os critérios para atribuição de notas aos estudantes são subjetivos.

A concepção emergente dos professores foi agrupada na Tabela 15, para que se pudesse proceder ao pareamento com nossa categoria de análise.

Tabela 15: Quantidade de concepções apresentadas pelos professores no que se refere à nota escolar e os conceitos científicos

Concepção dos professores	Quantidade de vezes que as concepções emergiram nas falas dos professores
(1)	10
Total de participantes	10¹⁷

Começamos o processo de pareamento pela única concepção obtida, a (1), que identificamos como o entendimento de que os critérios para atribuição de notas aos estudantes são subjetivos, e que surgiu dez vezes nas falas dos professores. Vejamos no Quadro 41 algumas falas que se alinharam com esta concepção:

Quadro 41: Falas dos professores em que identificamos a concepção (1), acerca dos critérios para atribuição de notas

Código dos professores	Falas dos professores
P5	“Bem... vamo/ lá... eu normalmente eu não:: não... não costumo ter alunos reprovados por nota... eu costumo ter alunos reprovados por evadirem a escola... então começa por aí/... o pessoal fica até um pouco bravo comigo porque quando chega o final do ano no conselho a:: maioria dos meus alunos estão aprovados e não estão nem de recuperação... costumo fazer uma recuperação contínua e ver onde é... que tão/ as deficiências ali as faltas... as falhas... e tento sanar antes de chegar o:: a:: o:: veredito aprovado ou reprovado né/ e:: numa das situações que eu vejo a diferença do quatro e meio pra/ cinco são:: as questões das notas numéricas que a gente utiliza.. mas eu nunca... nunca eu pelo menos... nunca reprovei um aluno com quatro e meio... normalmente a gente coloca eles pra/ conselho e fala... é uma nota tão:: pequenininha a diferença que ele consegue recuperar isso lá na frente e:: encaminho ele pra/ uma progressão... e aí/ eu mesmo... por conta própria altero a nota pra/ cinco e passo... agora se esse aluno tiver condição de fazer esse... essa evolução... se durante o conselho de classe... com todos os professores for verificado que esse aluno estava muito ausente... que não acompanhou a maior parte dos processos dentro de sala de aula... de aprendizagem... enfim... de conteúdos e tal... esse aluno de quatro e meio de cinco... ele tem muita diferença sim... aquele de cinco ele teve esforço... ele teve participação ele teve:: envolvimento:: o rendimento dele ele não é tão maior do que o do outro mas ele:: pelo menos participou do processo [...]”
P7	“Então... eu eu não... eu não diferencio esses alunos... assim... na minha percepção eles são alunos... é:: praticamente... sei lá... eu acho que equivalentes né/... o que eu falei né/... no seu dia a dia você dá um... deixa eu tentar imaginar [...] sim... não... aí/ é um critério que eu coloquei ali... meu objetivo naquele momento... naquela avaliação né/ [...] e:: aí/ alguns cumpriram outros não cumpriram... é:: eu consegui capturar algumas coisas em um... em um... em um rendimento... em um trabalho e não capturei em outras... dentro de um critério que eu estabeleci previamente... mas isso não é um... rótulo... não vejo... não quero rotular o aluno... não penso isso como um rótulo [...] não... não... não vejo eles assim dessa forma... agora dentro do:: no sentido de capacidades tá/... é... agora... é:: na... na vida né/... como na... numa maratona... numa competição... é:: eu acho que é importante o aluno entender que isso também existe lá fora... na sociedade né/... então é:: existem cotas pra/ serem preenchidas é:: tem... tem... então existem elementos né/ classificatórios... eliminatórios... e acho que isso serve... fica assim... fica como um gostinho do que cê/ vai ter lá fora de certa forma... porque o mundo é:: desigual... e é normal e tá/

¹⁷ A proposta de incluir esta pergunta na entrevista surgiu quando o processo de coleta de informações já havia começado, de modo que apenas dez professores, do universo de quinze, teve a oportunidade de respondê-la.

	tudo bem isso né/... só que... só que... a gente também é:: co... colhe né/ é:: os nossos resultados né/... frutos dos nossos resultados [...]"
P14	"[...] eu vou falar o que acontece no mundo real... o que ocorre... vamos penar no aluno 4,5... tem dois tipos de aluno 4,5... tem aquele tipo de aluno que o professor dá qualquer tipo de oportunidade pra/ ele... mil oportunidades e ele tirou 4,5 aí o professor por misericórdia dá 5,0 pra/ ele... uma coisa subjetiva sabe o professor às vezes... não vamos questionar aqui o professor que faz isso... eu não tenho competência e nem acho que tenho direito de julgar isso... mas o aluno tirou 4,5... faltou demais não fez nada... copiou colou sabe... o ponto que ele tem foi nas costas de um trabalho que ele nem fez... mas tem aquele outro aluno 4,5 que ele tem muita dificuldade... a gente sabe que ela não vai conseguir aprender aquilo que é proposto ao longo daquele ano... por que ele veio com habilidades e competências não desenvolvidas ele não tem como aprender mesmo ali não tem jeito mas ele tá ali no Ensino Médio... mas pensa num/ menino que se esforçou... pensa num/ estudante que se dedicou fez de tudo... mas não consegue não consegue... aí ele cravou 4,5... o professor olha e fala assim 'poxa vida como eu queria dar um 5,0'... então são dois tipos de aluno... aí quando você cai num/ conselho de classe o aluno tá lá com 4,5... aí o professor descreve o primeiro tipo... aí o conselho diz 'barra esse menino não passa não' o outro também tirou 4,5 e cada professor descreve cada disciplina... professor diferente daquele mesmo aluno 'passa esse aluno com 5,0'... então se você pegar o 4,5 que deve ser reprovado e o 5,0 que não deveria ser reprovado... a diferença tá/ no 4,5 que não deveria ser 4,5 deveria ser menos e no 5,0 que não deveria ser 5,0 deveria ser mais"

Ao observarmos as falas dos professores, das quais derivamos a concepção (1), a primeira coisa que nos chama a atenção é que nenhum deles apresentou critérios relacionados ao desenvolvimento de conceitos científicos nas suas respostas. Com base nisto, podemos afirmar que, entre os professores entrevistados em nosso estudo, o argumento de utilizar as etapas do desenvolvimento do pensamento por conceitos científicos, conforme proposto por Vigotski, como critérios para atribuição de notas, não se sustenta. O que observamos foi a utilização de critérios subjetivos, como por exemplo, "o esforço dos estudantes", "a percepção de que o mundo é desigual" ou a postulação da existência de "dois tipos de estudantes 4,5".

A principal reflexão que podemos fazer em relação à esta categoria é que esta ausência de critérios objetivos apresenta consigo uma medida de arbitrariedade, pois podemos argumentar que estes critérios são relativos ao sujeito que os opera, conforme vimos na introdução da nossa investigação, em que Sócrates se utilizou do critério de nascença para diferenciar os indivíduos. Com isto, conseguimos demonstrar que os professores de Ciências entrevistados, não se utilizam de critérios baseados em alguma teoria própria do ensino de Ciências, o que nos deixa a questão sobre se de fato existe um critério dominante que subordina as diversas percepções dos professores. Vamos argumentar que sim, e para isso, vamos nos apoiar em Marx e Engels (2007), ao afirmarem no livro *A ideologia alemã* que:

As ideias da classe dominante são, em cada época, as ideias dominantes, isto é, a classe que é a força *material* dominante da sociedade é, ao mesmo tempo, sua força *espiritual* dominante. A classe que tem à sua disposição os meios da produção material dispõe também dos meios da produção espiritual, de modo que a ela estão submetidos aproximadamente ao mesmo tempo os pensamentos daqueles aos quais faltam os meios da produção espiritual (IBIDEM, 47, grifos dos autores).

Os autores defendem que a ideologia dominante de uma época é a ideologia da classe dominante, de tal sorte que entendemos estar aí o nosso critério principal que subordina os entendimentos dos professores entrevistados. O critério que estamos propondo que ocuparia este espaço, denominado de ideias da classe dominante, seria a necessidade de coerção e obtenção de obediência dos estudantes para se submeterem às regras da sociedade capitalista.

A nossa hipótese de pesquisa se deu como descrita a seguir: A prática de adoção de notas em sala de aula, por parte dos professores de Ciências, é arbitrária e seu sentido está ligado a mecanismos de coerção e obtenção de obediência por meio de ameaças. Com efeito, entendemos que esta hipótese se sustenta tanto teoricamente, como pelas informações obtidas nas entrevistas e na análise documental, de modo que estamos cada vez mais próximos de chegarmos às conclusões desta investigação. No entanto, precisamos ainda, entender qual de fato é a função da nota escolar, de acordo com os diferentes sujeitos de pesquisa de nossa investigação. Isto foi feito na análise de nossa próxima categoria.

5.12 A CATEGORIA AVALIAÇÃO FORMATIVA

Conforme vimos, o que chamamos de avaliação formativa para nomear esta categoria se tratou de uma crítica à visão tradicional de avaliação, a partir dos anos 1960, de tal sorte que se concebeu uma avaliação pensada como um instrumento de regulação contínua das intervenções didáticas. Esta nova forma de conceber a avaliação se contrapôs ao que havia antes, a chamada avaliação somativa, isto é, associada ao uso da nota, em que os estudantes são comparados e depois classificados em função de uma norma arbitrária. Vimos também, com Perrenoud (1999) e Villas Boas (2006) que a forma de avaliação que prevalece nas salas de aula contemporâneas é a somativa.

Diante desta breve recapitulação sobre as duas formas de avaliação e suas prevalências em sala de aula, o processo de emparelhamento para esta categoria foi feito considerando as falas de professores e estudantes, bem como o texto dos

Projetos Políticos Pedagógicos. Foi investigado se há entendimento sobre o que seria a avaliação formativa, bem como a existência de divergências entre o que está escrito nos documentos e o que de fato ocorre nas salas de aula.

Para obtermos as percepções dos professores, para a análise da categoria avaliação formativa, fizemos a seguinte pergunta: **Qual a função da nota escolar? Você acha que a avaliação formativa se alinha com a prática de atribuição de nota aos seus estudantes?**

Convém destacar que nosso objetivo ao fazer esta pergunta foi verificar se os professores sabem o que seria a avaliação formativa, bem como investigar como os professores lidam com a contradição entre a avaliação formativa e a prática de atribuição de notas, típico da avaliação somativa. Assim, as respostas apresentadas pelos professores foram agrupadas em códigos numéricos que representam determinadas concepções. Vejamos a seguir a forma que os códigos foram identificados:

- Conceção (1): A percepção de que a função da nota escolar é servir de engrenagem de funcionamento institucional e de que ela não se alinha com a avaliação formativa dada as condições de trabalho;
- Conceção (2): A visão de que a função da nota escolar é servir de engrenagem de funcionamento institucional, mas não se sabe o que é avaliação formativa ou há equívocos em seu entendimento;
- Conceção (3): A compreensão de que a função da nota escolar é demonstrar o nível de comprometimento e de interesse dos estudantes e de que ela se alinha com a avaliação formativa pois uma reflete a outra.

Temos, então, as percepções dos estudantes sobre a avaliação formativa em que, para obtê-las, fizemos a seguinte pergunta: **Qual é a função da nota escolar? Vocês sentem que ela reflete a aprendizagem de vocês?**

Convém destacar que nosso objetivo ao fazer esta pergunta foi verificar se professores e estudantes estão alinhados no entendimento sobre o papel da nota escolar e se os instrumentos utilizados pelos professores buscam a avaliação de todo o processo de aprendizagem. Assim, as respostas apresentadas pelos estudantes foram agrupadas em um código alfabético que representa uma determinada concepção. Vejamos a seguir a forma com que o código foi identificado:

- Conceção (a): O ponto de vista de que a nota serve para classificar ou pressionar os estudantes e que ela não reflete suas aprendizagens.

Vejamos agora como se deu a análise documental nos Projetos Políticos Pedagógicos obtidos das escolas visitadas e para obtermos estes entendimentos sobre a finalidade da educação, pesquisamos os tópicos dos documentos que tratam das práticas avaliativas em funcionamento nas escolas visitadas.

Convém destacar que nosso objetivo ao buscar estes tópicos foi compreender como os documentos se posicionam no que tange à necessidade de se aplicar uma nota, em um contexto de aprendizagem que demanda a avaliação formativa. Assim, os entendimentos presentes nos Projetos Políticos Pedagógicos foram agrupados em códigos do alfabeto grego que representam determinadas concepções. Vejamos a seguir a forma com que os códigos foram identificados:

- Conceção (α): A compreensão de que a avaliação somativa prevalece sobre a avaliação formativa;
- Conceção (β): A percepção de que a avaliação formativa é definida pelo tipo de trabalho aplicado ao estudante;
- Conceção (γ): O entendimento de que a avaliação formativa convive com a avaliação somativa.

As ideias emergentes semelhantes de professores, estudantes e Projetos Político Pedagógicos foram agrupadas na Tabela 16, para que se pudesse proceder ao pareamento com nossa categoria de análise.

Tabela 16: Quantidade de concepções apresentadas pelos professores e pelos estudantes no que se refere à categoria avaliação formativa

Concepções de professores agrupadas por semelhança	Quantidade de vezes que as concepções sobre avaliação emergiram nas falas dos professores	Quantidade de vezes que as concepções sobre avaliação emergiram nas falas dos estudantes	Surgimento da concepção de acordo com o Projeto Político Pedagógico ¹⁸
(1), (a) e (α)	8	21	PPP1
(2) e (β)	3	0	PPP3
(3) e (γ)	2	0	PPP2
Total de participantes	13¹⁹	15 e 21²⁰	3

¹⁸ Neste caso, o que nos interessa não é a quantidade de vezes que a concepção apareceu, mas como a ideia de avaliação formativa apareceu nos Projetos Políticos Pedagógicos investigados.

¹⁹ As respostas dadas por dois professores não puderam ser utilizadas por não contemplarem a pergunta.

²⁰ O número 15 se refere à quantidade de estudantes que respondeu a primeira pergunta, enquanto que o número 21 se refere à quantidade de estudantes que respondeu a segunda pergunta.

Começamos o processo de pareamento pela concepção (1), que identificamos como a percepção de que a função da nota escolar é servir de engrenagem de funcionamento institucional e de que ela não se alinha com a avaliação formativa dadas as condições de trabalho, surgindo oito vezes nas falas dos professores. Ela foi agrupada com a concepção (a), manifestada por vinte e um estudantes, que identificamos como o ponto de vista de que a nota serve para classificar ou pressionar os estudantes e que ela não reflete suas aprendizagens. Ambas as concepções convergiram com o que foi manifestado no PPP1 e que foi identificado como concepção (α), isto é, a compreensão de que a avaliação somativa prevalece sobre a avaliação formativa. Vejamos no Quadro 42 alguns exemplos de falas e os trechos que se alinharam com estas concepções:

Quadro 42: Falas de professores e estudantes em que identificamos como concepções (1) e (a), respectivamente, bem como o trecho do PPP1 em que identificamos a concepção (α), acerca da avaliação formativa

Código dos participantes da pesquisa	Falas dos professores, dos estudantes e trecho do Projeto Político Pedagógico
P2	“Avaliação formativa... eu nem sei... depois de tanta coisa que eu falei pra/ você... sinceramente eu não sei nem formular uma ideia a respeito da avaliação formativa... porque dentro da minha área eu acho ela até meio... utópica... né/... porque a gente nem tem tempo de aula para desenvolver conteúdos e::: e trabalhar uma avaliação formativa... então eu acabo ficando no tradicional [...] é::: ela não tem muita finalidade na minha disciplina... e eu não conseguiria... talvez seria mais fácil de aplicar uma avaliação formativa dentro dos modelos é::: ideais né/ de um número de aulas por turma... significativo... hoje em dia nós temos duas aulas por semana [...] hoje em dia? Só... é::: moeda de barganha mesmo... moeda de barganha pra/ os alunos porque::: como a gente falou no começo... eles não tem maturidade de entender que eles tão/ na escola... que eles estão na escola pra/::: adquirir conhecimento... eles estão na escola pra/ passar de ano... e pra/ passar de ano precisa de nota”
P12	“Eu acho que classificatória... então ela vai classificar... e ela vai excluir... quem tem a nota baixa vai ser... querendo ou não excluído... do processo [...] é::: a nota infelizmente vai servir pra/ isso né/... ‘se eu tô/ com... menos de cinco... eu tô/ reprovado... se eu tô/ com mais de cinco... tô/ aprovado’... mas nota::: igual no segundo ano eu senti que eles... nota não fez diferença no processo... não sei o que que tá/ acontecendo... primeiro e terceiro... já foi... eles precisam ter essa nota eles correm atrás... no segundo não... a gente que tem que correr atrás deles [...] sim... deixa eu pensar melhor... é::: eu acho que... não... porque a somativa... a base é a nota... tudo está em volta dessa nota... desse número... e na formativa não... tem essa parte dos <i>feedbacks</i> que eu também adoto muito na... na minha avaliação... mas essa nota final eu acho que::: não... acho que não [...] que eu acho que é a mais... será que é mais prático? Talvez seja mais prático... dar a nota e::: pronto.. a formativa demanda muito... mais da gente... a participação dos alunos”
E2	“As notas na maioria das vezes valem mais pra/ rotular a nossa inteligência na escola do que realmente pra/ gente aprender sobre o que a gente está estudando [...] em relação a prova eu mesma já decorei várias vezes até alguns minutos horas um dia anterior uma noite anterior só pra tirar uma nota boa e nunca mais lembrei do que tinha estudado então... realmente o sistema de ensino não é pra gente aprender é pra gente decorar [...] o método tradicional da escola não favorece a maioria dos estudantes e as notas é algo que vai fazer a maioria se culpar se

	martirizar... e achar que não é capaz por causa de um sistema que não favorece ele”
E43	“Além de passar de ano é::: essa esse meio de avaliação também deixa os alunos meio ansiosos e a e nervosos e ‘aí se eu tira uma nota ruim... meu pai vai brigar comigo’ e também tem a cobrança tem toda... é isso... eu acho que é um... é um meio de avaliação que só faz o aluno se cobrar muito mais do que ele já se cobraria se tivesse outra outra forma de avaliar [...] a questão do caderno é mais tipo você só você literalmente copiar daí se você aprendeu ou não mas você copiando você vai ter a nota do caderno... e a da prova você pega no caderno cinco minutinho decora tudo ali acabou gente e o Ponto de Participação Social é só vir de uniforme [...] pronto a gente passou de ano”
PPP1	“Assim a partir do material Avaliação para as Aprendizagens identificamos nas falas dos(as) professores(as) que a avaliação proposta pelo [...] é uma mescla da avaliação somativa e da formativa, porém com ênfase na primeira. Sendo que dentro desse processo é preciso considerar outras perspectivas de avaliação para alcançar as necessidades apresentadas pelos estudantes no decorrer do processo de ensino e aprendizagem”

As falas das professoras P2 e P12 demonstram um entendimento da nota que diverge muito da ideia de que ela serve para aferir aprendizagens, pois a relacionam com “moeda de troca” e “dispositivo de inclusão/exclusão”. Ou seja, segundo estes entendimentos, a nota serve apenas como um mecanismo que garante um funcionamento institucional, uma vez que os professores entrevistados e que compartilharam esta concepção, não enxergam a instituição escolar sem o uso da nota. Pareamos esta percepção com as falas dos estudantes que consideraram as notas como instrumentos para classificar e pressionar os estudantes, pois entendemos que, apesar dos professores não usarem estas palavras, ambos os grupos estão falando a mesma coisa. Verificamos, ainda, que, de acordo com a concepção (a), os estudantes entrevistados rejeitam a ideia de que as notas servem para refletir a aprendizagem deles, pois seria possível tirar notas boas sem aprender ou tirar notas ruins mesmo aprendendo. Por fim, o PPP1 reitera a ideia que mesmo que se diga que as avaliações formativas e somativas convivam, o que na realidade ocorre é a prevalência da segunda forma. Todas estas concepções obtidas de professores, estudantes e Projetos Políticos Pedagógicos convergem com o que discutimos sobre a avaliação somativa segundo Perrenoud (1999). Segundo o autor, as notas servem à criação de uma hierarquia de excelência, visando classificar os estudantes em função de uma norma definida, fazendo parte de um processo de negociação, em que os professores buscam a aplicação e a docilidade dos estudantes para que eles consigam passar de ano.

Uma outra coisa que estes entendimentos têm em comum é o fato de que a avaliação formativa não é utilizada no contexto dos processos avaliativos da

aprendizagem, sendo a principal justificativa para isso, as questões relacionadas às condições de trabalho. Vimos uma conclusão semelhante nos trabalhos de Perrenoud (1999), Villas Boas (2006) e Dantas, Massoni, Santos (2017), pois segundo estes autores, a avaliação formativa encontra amplo apoio nos discursos e nos documentos, mas na prática escolar é mais comum se questionar os estudantes, em vez da própria avaliação, diante de resultados insatisfatórios. Perrenoud (1999, p 16) nos diz que “devido a políticas indecisas [...], a avaliação formativa e a pedagogia diferenciada [...] chocam-se com obstáculos materiais e institucionais numerosos: o efetivo de turmas, a sobrecarga dos programas e a concepção dos meios de ensino e das didáticas, que quase não privilegiam a diferenciação”.

Avancemos, então, para a concepção (2), a qual identificamos como a visão de que a função da nota escolar é servir de engrenagem de funcionamento institucional, mas não se sabe o que é avaliação formativa ou há equívocos em seu entendimento, concepção esta compartilhada por três professores. Ela foi agrupada com a concepção (β), isto é, a percepção de que a avaliação formativa é definida pelo tipo de trabalho aplicado ao estudante, manifestada no PPP3. Vejamos no Quadro 43 os exemplos das falas dos professores e do trecho do Projeto Político pedagógico que se alinham com estas concepções:

Quadro 43: Falas dos professores em que identificamos a concepção (2), acerca da avaliação formativa

Código dos participantes da pesquisa	Falas dos professores e trecho Projeto Político pedagógico
P6	“Acho que::: tem um padrão a ser seguido no::: ensino e::: então é só basicamente isso... é::: atingir um padrão... não... não significa que o aluno vai muito bem mas nem que o aluno é muito ruim... acho que é só um padrão que todos os alunos devem seguir [...] eu não sei o que é avaliação formativa [...]”
P9	“A função real eh::: também tem essa parte da::: da::: de manter autoridade a nota é ainda uma moeda de troca que a escola faz com relação a ‘vamos manter disciplina e tal’ [...] mas ela é sim usada com certeza muito na escola como uma::: eh::: como uma moeda de troca e um dispositivo um dos dispositivos pra/ manter a autoridade do professor pra/ manter a ordem sim [...] cara acho que sim eu vou te dar um exemplo eu trabalhei muitos anos numa/ escola que... eh::: a gente teve até aulas tudo sobre isso avaliação avaliação formativa eh::: e::: e eu lembro que a gente fazia avaliações pros/ alunos que levavam em conta também a questão formativa de postura em sala de aula de fazer ou não as tarefas de estar ou não presente na na na aula e tal [...]”
P10	“A a nota na verdade ela traz um papel na escola do ponto de vista de de... das diretrizes de avaliação... ela traz um papel cartesiano... meramente cartesiano... tirou cinco tá/ aprovado... não tirou tá/ reprovado [...] e com a parte de avaliação formativa ela é muito subjetiva né/... infelizmente tá/... a formativa depende de uma série de fatores... subjetivos... tem professor que infelizmente avalia pela empatia... ter empatia pela turma... é uma coisa... ter empatia pelo aluno é outra coisa... não tem nem pela turma nem pelo aluno aí::: o bicho pega... aí complica a situação... então... a avaliação formativa... ela é muito subjetiva sabe [...] eu acho que esse

	negócio devia ser feito era... no conselho... porque... no bimestre são dez pontos... eu trabalho com dois... formativo [...] e e e a formativa ela é muito isso né/? Eu inclusive deixo uma aula só pra/ fazer em sala... com calma... olhando o caderno... vai conversando e vou lembrando... os registros de sala... eu chamo alguém... geralmente chamo um aluno pra/ ajudar... ou então dois e a gente vai conversando... porque aquilo ali não é fácil não”
PPP3	“[...] a avaliação compreende três momentos específicos: o primeiro deles corresponde à avaliação diagnóstica, cujo objetivo não é atribuição de notas, mas sim dar ao professor uma noção do estágio de aprendizagem dos estudantes em determinado processo de aprendizagem. É realizada pelos professores, de maneira livre, sempre que um novo objeto de conhecimento necessite ser trabalhado. O segundo momento diz respeito à avaliação processual e formativa, que considera o processo de construção do conhecimento dos estudantes em todas as fases do ato educativo. Essa avaliação compreenderá 50% da nota bimestral e será realizada por meio de trabalhos (individuais e/ou em grupos), seminários, debates, análise da participação em sala, estudos de caso, assiduidade às aulas, atividades práticas, atividades de campo, produções textuais, etc. Os outros 50% da nota bimestral serão completados por meio de avaliações formais, compreendendo o aspecto somativo da avaliação, cujo formato será o de prova bimestral, testes e provas preparatórias para exames de vestibulares e concursos”

Semelhante aos professores que manifestaram a concepção (1), os professores P6, P9 e P10 também sustentam a visão de que a função da nota é de servir como um mecanismo de funcionamento institucional, relacionada mais uma vez como “moeda de troca” ou busca por padrões que medem se o estudante está aprovado ou reprovado. O que diferencia esta concepção da anterior é que aqui há um não entendimento sobre o que se trata a avaliação formativa, seja pela afirmação explícita, como a da professora P6, ou de forma implícita, como os professores P9 e P10. No caso dos últimos professores, eles entendem a avaliação formativa como a atribuição de notas pelo comportamento dos estudantes, uma concepção que diverge do que vimos ser este tipo de avaliação. Por fim, temos o entendimento emergente do PPP3, que afirma a avaliação formativa como a atribuição de notas com base em trabalhos diferentes das provas tradicionais. Conforme vimos, nenhuma destas concepções se alinha com o que a literatura nos apresenta como o que seria a avaliação formativa. De acordo com Zabala (1998), a avaliação formativa se foca no desenvolvimento de todas as aptidões da pessoa, e não apenas em habilidades cognitivas, considerando o sujeito em sua integralidade. Uma mudança desta natureza implica em uma nova forma de se conceber a avaliação, pois as aprendizagens em questão não serão aquelas unicamente associadas aos exames classificatórios ou para a superação dos obstáculos institucionais, mas sim oferecer a todos a oportunidade de desenvolverem, em graus distintos, suas aptidões.

Por fim, temos a concepção (3), que identificamos como a compreensão de que a função da nota escolar é demonstrar o nível de comprometimento e de interesse dos estudantes e de que ela se alinha com a avaliação formativa pois uma reflete a outra, surgindo duas vezes nas falas dos professores. Ela foi agrupada com a concepção (γ), isto é, o entendimento de que a avaliação formativa convive com a avaliação somativa, manifestada no PPP2. Vejamos no Quadro 44 alguns exemplos de falas e do trecho do projeto Político Pedagógico que se alinharam com estas concepções:

Quadro 44: Falas de professores em que identificamos a concepções (3), bem como o trecho dos PPP2 e PPP3 em que identificamos a concepção (β), acerca da avaliação formativa

Código dos participantes da pesquisa	Falas dos professores e trecho do Projeto Político Pedagógico
P13	“E::: bom... é uma tentativa né/... de tem... de mensurar né/... o desempenho do aluno... a quantidade... o que::: a quantidade não... a quali... também a qualidade né/... não só a quantidade mas a qualidade né/... do quanti... quantificar né/ a qualidade de aprendizado do aluno... é uma tentativa né/... porque a maioria das vezes a gente não consegue perceber na nota... eu sei que eu tenho excelentes alunos que::: no momento da prova... aí/ de uma avaliação formal... eles não tem o desempenho que eu percebo... aí a gente para pra/ parte pra/ avaliar ali o esforço... pra/ avaliar... né/... o desem... se alguma memória::: uma melhora... ou se teve um... um... alguma coisa...aí/ a gente conversa... pergunta pra/ saber o que que tá/ por trás daquela nota... então a gente tenta ali ver o que que tem de conhecimento e também o que que o aluno... a... o processo de aprendizagem do aluno... não deixa de ser a... o processo de aprendizagem do aluno [...] sim... ela se alinha com a prática de atribuição de notas... você tem que né/... cê/ tem que::: verificar ali com o aluno... né/... cê/ tem... cê/ tem que observar o contexto né/... daquele aluno então é... é necessário que::: que a gente tenha uma parte formativa mesmo da::: avaliação... formativa... avaliar não só os aspectos somativo... avaliativo::: mas também as partes formativas do aluno [...] é::: ve::: a questão de::: né/... de demonstrar interesse... né/... de ter é::: ali... né/ o::: não só demonstrar interesse mas... o demonstrar interesse talvez seja um... um dos tópicos mais importantes... mas o esforço que foi e... é::: empregado ali naquele momento [...] sim... é eu atribuo uma nota... que a gente verifica ali como foi o progresso né/”
P15	“A função da nota escolar ela vai além de::: você::: ranquear os alunos... passou... foi-se o tempo da questão do ranqueamento... mas... ao meu ver a nota escolar ela vai... mostrar qual que é o nível de comprometimento do aluno... porque::: mais uma vez... se eu tenho alunos compromissados eles fazem o que tem que ser feito [...] então... se eu passei tudo e os alunos é::: aprenderam aquilo que foi é::: estipulado como objetivo de aprendizado... eles vão conseguir fazer muito bem as avaliações... se eles conseguem fazer muito bem as avaliações é::: consequentemente a sua nota vai te mostrar... a nota dele vai mostrar é::: qual que é o nível de comprometimento com a matéria que eles tem [...] sim... é::: avaliação formativa é uma avaliação ao longo do processo né/... então... mais uma vez... se o aluno tá/ compromissado... ele consequentemente ele vai ter uma boa avaliação formativa... e consequentemente isso vai... vai levar a uma boa nota no final [...] perfeito então... quando tem a questão da avaliação formativa que é a avaliação ao longo do processo é::: se a pessoa ela se compromete... se o aluno se compromete... consequentemente ele vai conseguir é::: algum alguma pontuação maior uma nota é::: somativa maior [...] avaliação formativa é uma avaliação do comprometimento e do esforço do aluno [...]”
PPP2	“A avaliação possui diversas funções. Contudo, a Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal – SEEDF entende que na avaliação formativa estão

	as melhores intenções para acolher, apreciar e avaliar o que se ensina e o que se aprende. Avaliar para incluir, incluir para aprender e aprender para desenvolver-se: eis a perspectiva avaliativa' adotada neste ano [...], a avaliação da aprendizagem, de responsabilidade do professor e da equipe de coordenação pedagógica (postura social), é composta de: 3,0 pontos – avaliação bimestral 2,0 pontos – avaliação parcial 1,0 ponto de postura social 4,0 distribuídos a critério do professor”
--	---

As falas, que identificamos como concepção (3), demonstram uma compreensão de que a nota serve para mensurar o nível de comprometimento e interesse dos estudantes. Mais do que isso, ainda seria possível haver convivência entre as avaliações somativas e formativas, pois à medida que os estudantes se esforçam nas suas atividades diárias em sala de aula, haveria uma tendência natural de obtenção de maiores notas. Já o texto do PPP2 faz menção à prática da avaliação formativa, pois seria a avaliação com melhores intenções de promover o desenvolvimento dos estudantes, e em seguida há uma divisão das notas de acordo com diferentes instrumentos de aferição. Entendemos que há divergência em relação à estas concepções e aquilo que foi expresso pelos estudantes entrevistados, de que seria possível haver aprendizado e mesmo assim a atribuição de uma nota baixa ou a atribuição de uma nota alta na ausência do aprendizado. Além disso, esta concepção diverge daquilo que foi apresentado durante a nossa análise teórica, pois vimos em Perrenoud (1999), que a avaliação formativa apenas ocorreria na prática, na condição de não comprometer nenhuma função tradicional da avaliação. Segundo o autor, a aplicação da avaliação formativa exige uma verdadeira revolução na estrutura escolar, sem a qual, ela nunca poderá se desenvolver plenamente, a não ser dentro de um quadro teórico que não diz nada sobre a realidade.

Ao fim da apresentação e discussão dos resultados desta categoria, podemos construir algumas sínteses de grande importância para nossa investigação. De acordo com as informações obtidas nas entrevistas e nas análises dos Projetos Políticos Pedagógicos, verificamos uma tendência de a nota ser um dispositivo de funcionamento institucional, o que tem implicações para a nossa investigação. Estabelecemos como hipótese que a prática de adoção de notas seria arbitrária e que seu sentido estaria ligado a mecanismos de coerção e obtenção de obediência. Pelas falas dos estudantes entrevistados, vemos que de fato há uma tentativa de pressioná-los a se adequarem ao processo escolar, conforme vimos na concepção (a). A noção da nota como “moeda de troca” e como garantidora da manutenção da instituição

escolar, apresentada por alguns professores, acrescenta ao nosso argumento de que a nota estaria ligada a mecanismos coercitivos, de tal sorte que, considerando a síntese obtida na categoria anterior, entendemos ser verdadeira nossa hipótese, necessitando apenas que ela se amplie para abarcar os resultados obtidos. Por fim, verificamos que a avaliação formativa é apenas um idealismo presente nos documentos escolares e que ela não ocorre, conforme preconizada na literatura, nas salas de aula investigadas. Perrenoud (1999) afirmou que seria necessária uma revolução na estrutura escolar para que ela de fato a avaliação formativa fosse adotada, e diante de tudo que apresentamos e discutimos até então, questionamos a veracidade desta afirmação. Nosso ceticismo vem da crítica de Luckesi (2011) que defendeu o argumento de que a avaliação escolar seria, em última instância, um reflexo do nosso tipo de sociedade. Assim, questionamos se de fato há a possibilidade para que se faça uma revolução nas estruturas escolares, sendo que elas ainda se encontram sob o jugo da lógica do capital.

Diante destas reflexões, podemos avançar para nossa última categoria, o autoritarismo, cuja análise pretende concluir nossa investigação, para finalmente podermos anunciar nossa tese.

5.13 A CATEGORIA AUTORITARISMO

Chegamos, então, em nossa última categoria de análise, denominada autoritarismo, a qual deduzimos no final do primeiro capítulo de nossa investigação. No entanto, por se tratar de uma categoria chave, entendemos ser crucial para a enunciação de nossa tese encerrarmos a apresentação dos resultados por ela, uma vez que começamos por outra categoria chave, a autoridade do professor.

Vimos que o autoritarismo pode ser entendido como a exacerbação da autoridade, ou seja, a obtenção de obediência se utilizando de coerção, medo ou imposição. No entanto, vimos também, com Florestan Fernandes, que esta é uma simplificação, pois há uma tendência de se utilizar o autoritarismo como um selo que caracteriza qualquer situação considerada não democrática pelo analista político-social, imerso em ideologias da sociedade do capital. Para o autor, autoritarismo e democracia são os dois lados da mesma moeda, pois a democracia em que estamos inseridos é uma democracia capitalista de caráter burguês, de modo que ela possui no seu cerne uma rede de relações autoritárias incorporadas nas instituições. Com isto, Florestan Fernandes entende que estas relações se encontram prontas para se

exacerbarem como autodefesa dos interesses das classes dominantes, sendo este entendimento para autoritarismo que nos interessa, nesta investigação.

Diante desta breve recapitulação sobre como entendemos o autoritarismo, avancemos para o nosso processo de pareamento, que neste caso foi feito com base nas falas dos professores e dos estudantes, em que buscamos evidências de que o autoritarismo, nos termos de Florestan Fernandes, está presente ou não nas salas de aula investigadas.

Para obtermos as percepções dos professores, para a análise da categoria autoritarismo, fizemos a seguinte pergunta: **Você sente que sua autoridade é tolhida por decisões institucionais? Como?**

Convém destacar que nosso objetivo ao fazer esta pergunta foi determinar se o professor percebe sua autoridade como sendo atrelada às regras de instituições imersas no autoritarismo da sociedade capitalista. Assim, as respostas apresentadas pelos professores foram agrupadas em códigos numéricos que representam determinadas concepções. Vejamos a seguir a forma que os códigos foram identificados:

- Conceção (1): A percepção de que decisões institucionais podem ou não tolher a autoridade, dependendo se a autonomia do professor é mantida para punir ou atribuir notas;
- Conceção (2): A visão de que as decisões institucionais afetam a autoridade, pois o professor precisa de autonomia para decidir como será sua atuação pedagógica.

Temos, então, as percepções dos estudantes sobre o autoritarismo em que, para obtê-las, fizemos a seguinte pergunta: **Vocês obedecem aos seus professores? Eles tentam obter a obediência de vocês? Por quais meios?**

Convém destacar que nosso objetivo ao fazer esta pergunta foi saber se há o exercício da autoridade exacerbada em sala de aula, ou em outras palavras, o autoritarismo, por parte dos professores. Assim, as respostas apresentadas pelos estudantes foram agrupadas em um código alfabético que representa uma determinada concepção. Vejamos a seguir a forma com que o código foi identificado:

- Conceção (a): O entendimento de que há obediência aos professores, mas também há coerções e ameaças.

As ideias emergentes semelhantes de professores e estudantes foram agrupadas na Tabela 17 para que se pudesse proceder ao pareamento com nossa categoria de análise.

Tabela 17: Comparação entre as concepções de professores e de estudantes sobre a categoria autoritarismo

Concepções de professores e estudantes agrupadas por semelhança	Quantidade de vezes que as concepções emergiram nas falas dos professores	Quantidade de vezes que as concepções emergiram nas falas dos estudantes
(1) e (a)	9	17
(2)	3	0
Total de participantes	12²¹	17

Começamos o processo de pareamento pela concepção (1), que identificamos como a percepção de que decisões institucionais podem ou não tolher a autoridade, dependendo se a autonomia do professor é mantida para punir ou atribuir notas, surgindo nove vezes nas falas dos professores. Ela foi agrupada com a concepção (a), manifestada por dezessete estudantes, que identificamos como o entendimento de que há obediência aos professores, mas também há coerções e ameaças. Vejamos no Quadro 45 alguns exemplos de falas que se alinharam com estas concepções:

Quadro 45: Falas de professores e estudantes em que identificamos como concepções (1) e (a), respectivamente, acerca do autoritarismo

Código dos participantes da pesquisa	Falas dos participantes da pesquisa
P2	“Eu acho que::: em relação à minha autoridade como professora em sala de aula não... não acho... mas... atrapalha o::: meu trabalho [...] porque os alunos eles não têm maturidade eles trabalham em função da nota... então quando::: vem de cima falando que os alunos não reprovam no primeiro ano... eles... dificultam muito o meu trabalho porque eles trabalham... os alunos estudam em função de conseguir a nota... eles não tem maturidade pra/ entender que eles tão/ estudando pra/ adquirir conhecimento pra/ o futuro... até próximo né/ e poder com essa realidade com esse conhecimento ingressar numa/ faculdade... então eles não têm esse discernimento... na escola pública inclusive é::: é muito difícil é::: alunos que têm essa percepção... que entra no ensino médio já pensando no seu futuro... não... eles acham... pra/ eles é uma continuidade do ensino fundamental que... não tem sentido nenhum... então... em relação a minha autoridade não atrapalhou... atrapalhou o trabalho... desenvolver o trabalho... fazer com que o aluno é::: participe mais das aulas e tudo mais... então nesse ponto... eu... eu acho que atrapalha o trabalho sim... o desenvolvimento do trabalho”
P6	“Uhum... tá/... eu acho que sim... porque::: é... tem alguns meios que a gente poderia fazer... o que.. se eu tô/ lá me vendo com uma pessoa que vai é::: transferir algum conhecimento aos alunos eu espero que eles tenham comportamento pra/ poder receber isso... e às vezes eu acho que a escola ela meio que... passa muito a mão na cabeça do aluno é::: no a partir do momento que... beleza... eu não sei se eu

²¹ As respostas dadas por três professores não puderam ser utilizadas por não contemplarem a pergunta.

	posso falar que a escola não permite que a gente coloque os alunos pra/ fora da sala de aula [...] mas assim... eu acho que:: tira um pouco da autoridade... se ele me desrespeita... é... ele não tá/ respeitando meu espaço ali... então eu poderia fazer com que ele não me atrapalhasse... colocasse pra/ fora da sala... ah/ cê/ não quer prestar atenção... beleza... só que você não vai me atrapalhar... então eu acho que sim [...] a gente tenta... fazer uma diferença... até porque a gente não conta pra/ eles que não reprova a gente fala não:: não existe isso... vocês reprovam sim... cêis/ têm que ir atrás de nota... mas eles sabem né/... então... a gente tenta dar uma burladinha/ ali... fala que ele reprova sim e:: eu tento seguir o que eu tenho pra/ fazer né/... que o meu trabalho ele tem que ser feito independente se o aluno vai reprovar ou não... então ali... se eu sinto diferença se ele vai reprovar ou não... tem aluno que realmente quer uma nota muito boa então... por alguns querem eu consigo fazer um trabalho bem feito”
E21	“Eu acredito que tipo:: não é obediência é medo... do que pode acontecer com a gente né tipo perder nota ou perder o ponto de postura social que é nossa avaliação... de compor... de comportamento acredito que é medo disso porque a gente respeita os professores a gente obedece as ordens deles mas a gente não concorda nem tem ciência do que eles estão fazendo porque eles são botam ordens e não praticam elas então... eu não acredito que a gente obedece mas tem medo do que pode acontecer por causa da nota”
E30	“Sim acho que de certa forma a gente acaba obedecendo as regras que os professores estabelecem dentro da sala de aula por mais que algumas acabam não sendo muito assim a favor da turma toda mas éh... no geral acho que obedecemos sim nós fizemos... nós nós tentamos fazer o máximo para saber né:: comportamento referente as regras e obedecer elas [...] normalmente com ameaças de tomar suspensão e advertência ou então:: perder nota assim de participação da aula”

Conforme vemos pelas falas das professoras, a concepção (1) abarcou duas possibilidades distintas de entendimento dos professores, pois, segundo eles, as decisões institucionais podem interferir ou não na autoridade do professor. No entanto, consideramos que ambas as respostas significam a mesma coisa, pois o mais importante para os nove professores que manifestaram esta concepção foi a autonomia para atribuir notas e utilizar dispositivos de coerção. Consideramos, ainda, que as falas dos professores convergiram com as falas dos estudantes na concepção (a), pois eles afirmaram que há obediência aos professores, mas que esta obediência é associada ao medo da punição. Entendemos que estes resultados ilustram bem o autoritarismo que discutimos como uma forma de exacerbação da autoridade, no entanto, o que nos interessa nesta investigação é o autoritarismo como um acontecimento natural dentro das instituições advindas da sociedade capitalista. Com efeito, entendemos que estes resultados também se referem a esta última interpretação para o autoritarismo, pois os professores entrevistados demandaram, em suas falas, o direito de coagir ou punir seus estudantes dentro da legitimidade institucional. Com isso, verificamos que há um vínculo entre as ações autoritárias dos professores que manifestaram a concepção (1) e o funcionamento institucional da escola, mesmo que a instituição escolar não apoie o professor neste aspecto.

Por fim, temos a concepção (2), que identificamos como a visão de que as decisões institucionais afetam a autoridade, pois o professor precisa de autonomia para decidir como será sua atuação pedagógica, compartilhada por três professores. Vejamos no Quadro 46 alguns exemplos das falas dos participantes da pesquisa que se alinharam com estas concepções:

Quadro 46: Falas de professores em que identificamos como concepções (2), acerca do autoritarismo

Código dos participantes da pesquisa	Falas dos participantes da pesquisa
P4	“Não... não... com respeito a autoridade não... ãhm... com respeito ao conteúdo sim... mas com autoridade... com trabalho... cê/ tá/ vendo aqui nossa sala de aula né/... então... por ter essa sala... por conseguir essa sala eu consigo fazer um bom trabalho... porque falar de ciências numa sala de aula comum é muito difícil... cê/ falar com o aluno aí/ imagine:: imagine tal coisa... comé/ que é a natureza... tal... tal ser vivo... não... chego aqui no laboratório... não... tá/ aqui o animal óh/ tá/ aqui a caixa de insetos... tá/ fazendo uma aula sobre... enfim... protozoários... o barbeiro né/... um percevejo... tá/ aqui... qual que é? É esse aqui o meu aluno... óh/ então... o conteúdo das trilhas ²² complicou a questão do número de... da base... da base curricular comum? Sim... mas como... como autoridade não... como autoridade eu tô/ me virando até muito bem... sem problema”
P7	“Bom... com certeza isso... não há... não há... não há duvidas que isso gerou uma... usa cisão né/ digamos assim... gerou pelo menos uma transição né/... então é uma... uma... uma mudança grande que:: é:: haviam formas de:: haviam formas anteriormente que hoje tem... tem... tem se usado outras estratégias né/... mas acho que são é:: são duas coisas... são duas coisas... eu não considero as coisas tão vinculadas assim como pode parecer [...] porque na minha... a minha noção de autoridade ela::... vai além da questão do aluno ser promovido ou não né/... então se a escola... essas decisões institucionais tolheram minha autoridade? Eu acho que não... eu não... eu não iria por essa frente aí/”
P14	“Tolhida não... eu diria que... há o direcionamento que muitas vezes... ou que muitas não... melhor dizendo... algumas poucas vezes ao longo desses anos eu julguei que para o espaço de aprendizagem com os discentes para o meu julgamento não era tão saudável por outro lado eu não achei que eram medidas ou orientações que fossem eh:: muito descabíveis ou foras assim das condições de aplicação... talvez julgasse talvez não muito efetivas ou eficazes mas nada assim que pudesse olhar e falar assim ‘tolhiu minha autoridade e possibilidade de trabalho’ ah:: um exemplo... por exemplo... a Secretaria de Educação... vou pegar aqui do DF que é mais recente né... talvez fica mais próximo... a Secretaria de Educação ela propôs uma:: um espaço tempo para aprendizagens de áreas formativas e ao mesmo tempo em que... ela deixou à cargo das escolas uma certa autonomia pra/ você criar as suas... os seus percursos formativos e itinerários... eh:: ela delimitou alguns campos específicos pra/ gente estar atuando talvez na intenção de contextualizar melhor cada itinerário formativo à região e esse aspecto ele atinge diretamente a minha autoridade a autoridade naquilo que eu vou versar na temática geral... projeto de vida ou a própria área da Física e os seus campos de aplicação então isso tolhe a minha... isso limita um pouco minha liberdade mas não limita a ponto de eu falar assim ‘olha impossível aplicar esse itinerário formativo...’ na mesma maneira também isso vai refletir na na disciplina dos alunos no comprometimento e envolvimento que uma vez que eu estou limitado na... na... no espectro do meu programa de construção de itinerário formativo junto com a realidade escolar sob a

²² A trilha de aprendizagem é uma modificação na estrutura curricular que veio com o novo Ensino Médio e que foi adotada pela Secretaria de Educação do Distrito Federal. Esta modificação reduz a quantidade de horas dedicadas aos conteúdos curriculares tradicionais.

	orientação da Unidade Escolar... uma vez que eu tô/ limitado eu posso então não alcançar muito bem o anseio do meu aluno... partindo disso ele pode não se sentir muito cativado muito envolvido e isso pode as vezes gerar um pouquinho de desgaste na permanência na persistência e no próprio rendimento do aluno”
--	---

Estas falas apresentadas por estes professores, que identificamos como concepção (2), demonstram que os professores não vinculam suas autoridades docentes às decisões institucionais. Além disso, eles consideram que os problemas que podem advir de algumas decisões de níveis hierárquicos superiores se relacionam com suas autonomias para desenvolver o trabalho pedagógico em sala de aula. Com isso, consideramos que esta concepção diverge de nosso entendimento sobre autoritarismo, conforme apresentamos em nossa discussão teórica.

Ao longo de toda nossa apresentação e discussão dos nossos resultados, entendemos que há evidências sólidas para defendermos a existência de autoritarismo nas salas de aula. Assim, este resultado completa o que temos discutido até então sobre a instituição escolar ser um espaço de existência do autoritarismo da sociedade capitalista, pois já havíamos demonstrado como os professores são influenciados pelas exigências do capital durante nossa análise de categorias anteriores. Considerando tudo o que foi discutido ao longo dos nossos resultados, torna-se essencial lembrarmos que o mais importante para nós durante esta investigação é defender que o autoritarismo vivenciado pelos estudantes é fruto de uma estrutura e não uma questão moral dos professores. No entendimento de Fernandes, trata-se de uma autodefesa inevitável do regime capitalista, de modo que as relações autoritárias ganham destaque nas instituições escolares e a democracia se torna um privilégio das elites. Por fim, cabe destacar a questão da nota escolar, nosso objeto de análise, pois tanto os professores como os estudantes entrevistados deram destaque à questão da nota como forma de coerção, em que professores se sentem tolhidos por não poderem usar a nota para reprovar os estudantes indisciplinados e os estudantes se sentem coagidos, apesar de obedecerem alguns professores. Assim, entendemos que nossa hipótese se sustenta e que a nota escolar que é atribuída aos estudantes, por professores de Ciências, é arbitrária e seu sentido está ligado à coerção e obtenção de obediência por ameaças.

Diante da plausibilidade de nossa hipótese, podemos caminhar para o encerramento desta produção e anunciarmos nossa tese, bem como algumas

reflexões sobre o nosso percurso investigativo. Tais passos estão presentes no nosso último capítulo, conforme apresentado a seguir.

CAPÍTULO 6

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

No início de nossa investigação estabelecemos como nossos objetivos a caracterização das categorias com as quais seriam analisadas as relações de sala de aula, de modo a garantir a obtenção da percepção de professores de Ciências e estudantes sobre o que significa a ideia de autoridade docente. Com isso, buscamos compreender se de fato o que se entendia por esse conceito não estava sendo confundido com dispositivos de coerção autoritária atrelados à atribuição da nota escolar, além disso, procuramos identificar os motivos de tal confusão.

Começamos o processo de investigação buscando na literatura as categorias de autoridade, poder, violência, *paideia/humanitas/bildung*, disciplina, imposição social, racionalização, burocratização, formação unilateral, alienação, governabilidade, olhar hierárquico, sanção normalizadora, exame, conceitos científicos, avaliação formativa e autoritarismo de maneira a caracterizá-las e assim, cumprir nossos objetivos. Utilizamos estas categorias para obter a percepção de professores e estudantes sobre o que seria o conceito de autoridade docente e verificamos que a maioria das manifestações de nossos participantes da pesquisa demonstraram um não entendimento sobre o que seria a autoridade do professor, nos termos trazidos nesta investigação. Além disso, verificamos percepções sobre autoridade que explicitaram a ideia de domínio sobre os estudantes, inclusive com diversas menções à nota como este instrumento de violência coercitiva, em oposição à formação de consensos para o exercício do poder legítimo.

Este resultado bem como a afirmação feita por grande parte dos estudantes entrevistados de que o professor não é uma autoridade, além das falas de professores que relacionam sua autoridade com dispositivos de adestramento, ilustram a existência da chamada crise na autoridade do professor. Diante desta realidade de ausência de autoridade, considerando um ambiente de relações hierárquicas claramente assimétricas, como as relações entre professores e estudantes, defendemos que a obediência só pode vir da imposição, salvo situações de exceção, em que há uma atuação consciente por parte dos atores educacionais. Com efeito, foi exatamente isto que verificamos, pois, a imposição da obediência se tornou cada vez mais frequente, tanto nas falas dos professores quanto na dos estudantes, conforme discussão das categorias disciplina, mentalidade escolarizada e governabilidade.

Desta forma, entendemos que demonstramos a existência de uma não compreensão por parte de professores e estudantes sobre o que seria a autoridade docente, de tal sorte que a nota escolar surgiu várias vezes como este instrumento de obtenção de obediência e violência autoritária. Entendemos que estes resultados atendem à primeira parte de nosso objetivo estabelecido, de modo que restaria identificar os motivos de tal percepção que iguala autoridade e autoritarismo. Iniciamos esta resposta na categoria *paideia/humanitas/bildung* em que vimos uma preocupação prioritária em formar os estudantes para o Ensino Superior ou para desempenhar algum papel de destaque na sociedade do capital. Verificamos resultados semelhantes nas categorias imposição social, racionalização e burocratização. Vimos ainda, nas categorias formação unilateral e alienação que os estudantes entrevistados são submetidos a uma escolarização que os mutila intelectualmente e os aliena, por só atenderem a uma institucionalidade e por não os incluírem no processo educativo. Assim, ficamos muito próximos de atingir nossos objetivos, bastando apenas refletir sobre os resultados de mais algumas categorias.

Ao analisarmos a categoria nota escolar e conceitos científicos, verificamos uma unanimidade, por parte dos professores de Ciências entrevistados, de que não seria utilizado nenhum critério baseado em alguma teoria própria da educação de Ciências na atribuição da nota. Verificamos ainda, que a utilização da nota escolar não se alinha com os princípios da avaliação formativa e mais ainda, que esta forma de avaliação não ocorre nas salas de aula investigadas. Por fim, constatamos, ao discutirmos a categoria autoritarismo, que existe uma sensação por parte dos professores entrevistados de que as decisões institucionais podem tolher ou não sua autoridade docente, mas independentemente disto, atrapalha o trabalho pedagógico por dificultar a punição e a autonomia para atribuir notas aos estudantes.

Diante destes resultados, podemos responder a nossa questão de investigação, a saber: Qual é o sentido da nota escolar no que tange à relação entre professores e estudantes do ensino de Ciências? Verificamos no final do capítulo anterior que a nossa hipótese de pesquisa respondeu satisfatoriamente à pergunta, ao afirmarmos que o sentido da nota está ligado à coerção e obtenção de obediência por ameaças. No entanto concluímos que a nota escolar não se presta a este único motivo, pois conforme vimos, ela também serve para garantir a manutenção da instituição escolar. Assim, ampliamos a nossa hipótese ao afirmarmos que a nota escolar que é atribuída aos estudantes, por professores de Ciências, é arbitrária e seu

sentido está ligado à coerção e obtenção de obediência por ameaças, além de “moeda de troca” e mecanismo de funcionamento institucional.

Após responder a nossa questão de investigação e adequar a nossa hipótese aos resultados obtidos, podemos enunciar nossa tese como: O mundo ocidental, sem autoridade política, produziu uma escola sem autoridade entre professores e estudantes. Deste mundo, marcado pelo autoritarismo do Estado burguês, surgiu uma escola, cuja principal relação possível de ser estabelecida entre professores e estudantes é uma relação autoritária, marcada por princípios como disciplina, adequação, burocratização, racionalização e violência. Todo este autoritarismo, mascarado pelas normas e idealismos sobre a educação e a avaliação, se encontra, também, nas práticas de adoção da nota escolar.

Uma vez enunciada nossa tese, podemos fazer algumas últimas reflexões de modo a encerrar esta investigação e abrir caminhos para futuros empreendimentos, baseados em nossas verificações. Uma primeira coisa que é importante discutir trata da questão abordada pelos professores sobre as dificuldades que são impostas a eles no que tange à autonomia para punir os estudantes ou de atribuir notas baixas a eles como meios de coerção. Pode parecer contraditório que tenhamos defendido em nossa tese que o uso da nota como instrumento de coerção pelos professores é um reflexo de uma escola fundada em uma sociedade capitalista autoritária, mas ao mesmo tempo, os professores manifestarem uma percepção de não possuir mais autonomia para de fato coagir os estudantes. Entendemos que de fato há uma contradição e ela é fruto de uma educação que é emancipadora no papel e autoritária na prática, de tal modo que os professores sentem esse mal-estar por não poderem fazer aquilo que é esperado deles.

Defendemos que esta situação é fruto da crise de autoridade docente, pois pelos relatos dos professores, existe falta de respeito por parte dos estudantes, o que está de acordo com o fato de os estudantes não considerarem os professores uma autoridade. É preciso entender que as instituições burguesas, entre elas as escolas contemporâneas, não podem ser explicitamente autoritárias, salvo exceções, o que culmina em uma situação de professores que se sentem tolhidos e estudantes que se sentem coagidos, pois as notas e as punições são a principal forma de garantir a obediência dos estudantes. Assim, as instituições vão cada vez mais assegurar que não se use a nota como forma de coerção, oficialmente, mas a prática de sala de aula vai proporcionando outros meios para que isso aconteça, como por exemplo, ao

esconder dos estudantes que não há reprovação em determinadas séries do Ensino Médio, conforme alguns professores mencionaram em suas falas. Todas as tentativas de intervir na escola só vieram para exacerbar estas contradições de uma escola emancipadora no papel e autoritária na realidade, como vemos nos projetos de militarização das escolas, que surgiu em uma situação em que a extrema direita assumiu o controle do Poder Executivo Federal. Vemos também uma série de notícias de jornal em que estudantes armados atacam e matam seus colegas de sala, ou de professores que agridem seus estudantes fisicamente ou verbalmente, demonstrando cada vez mais as contradições de uma instituição em que imperam as relações de autoritarismo e violência, em oposição à autoridade e ao poder, pois trata-se de uma instituição que é um reflexo de nossa sociedade.

Outro ponto de grande importância é o fato de termos investigado apenas professores de Ciências da Natureza, o que abre espaço para se contra argumentar se de fato estes resultados se repetiriam em disciplinas de outras áreas do conhecimento, ou se existiria uma autoridade intrínseca nas Ciências da Natureza. Obtivemos uma fala em nossos resultados que aponta para esta possibilidade, em que o professor P9, na categoria autoridade do professor, afirmou ser formado em Física e História, mas ele nunca quis dar aula de História pois acreditava que seria mais respeitado como professor de Física, uma vez que sua autoridade jazia na suposta maior dificuldade desta disciplina.

Conforme mencionamos em nosso resultado, acreditamos estar diante de um caso de exercício da coerção pelo medo da nota, mas temos outro motivo para defender que o contra-argumento não se sustenta. Durante os resultados da categoria nota escolar e conceitos científicos observamos que nenhum professor entrevistado se utilizou de alguma teoria específica do ensino de Ciências como critério para diferenciar como se daria as atribuições de notas. Tal fato nos leva a defender que entre as duas possibilidades de respostas, ou seja, a arbitrariedade do autoritarismo e a autoridade intrínseca das disciplinas de Ciências da Natureza, é mais provável que a melhor explicação para nossos resultados se encontra na segunda possibilidade, isto é, no fato de não haver critérios objetivos para a aplicação das notas, o que leva às práticas arbitrárias e autoritárias. No entanto, pode ser levantada uma outra hipótese de que talvez haja alguma diferença entre as práticas de atribuição de notas entre as diferentes áreas, que talvez nossa investigação não tenha conseguido abarcar. Para isso, há a possibilidade de se fazer um estudo comparativo

entre os professores das diferentes áreas do conhecimento para que se investigue se as diferentes formações dos professores os preparam para lidar com a questão da nota escolar de forma variada.

Algumas reflexões podem ser feitas sobre a disciplina, nos termos que discutimos nesta investigação. Convém destacar que não afirmamos ser a disciplina algo dispensável ou que fizemos algum juízo de valor relacionado aos professores por valorizarem-na. Entendemos que ser disciplinado para seguir regras é de extrema importância, para a convivência em qualquer tipo de sociedade, não estando relacionada ao autoritarismo da sociedade capitalista, uma vez que até em sociedades coletivistas seria necessário seguir regras relativas aos grupos, para a manutenção desta sociedade. E mais ainda, considerando que a escola é um espaço onde o jovem passa grande parte de sua vida, entendemos ser esse espaço o local para se iniciar a construção de um processo visando torná-los mais disciplinados. É a disciplina que garante que os professores cheguem no horário da aula todos os dias, planejem suas atividades antes das aulas e participem do processo de ensino-aprendizagem com esmero, mesmo diante das adversidades.

Sendo assim, afirmamos que nossa crítica se dirigiu à forma como alguns dos professores entrevistados enfatizaram o papel da disciplina durante suas respostas. Defendemos que uma sala de aula, ou uma escola que valorize mais a disciplina do que a aprendizagem dos estudantes está fadada ao fracasso, pois somente a violência pode impor uma situação de obediência irrecusável da disciplinarização exacerbada. Nas palavras Arendt (2013, p.57), trata-se de uma “[...] a obediência com a qual pode contar todo criminoso quando me arrebatam a carteira com a ajuda de uma faca ou rouba um banco com a ajuda de uma arma”. Conforme vimos, a nota existe para cumprir esse papel de ameaça, mas ela tem limites, pois nem todos os estudantes se submetem à coerção da nota, pois se assim o fosse, teríamos bem menos manifestações de professores com relação à indisciplina dos estudantes. Assim, uma postura dos atores escolares extremamente fixada na questão disciplinar converge com o projeto de militarização da escola, pois neste caso, temos os policiais como os representantes legais do Estado, que detêm o monopólio do uso da violência cotidiana, no caso, até a violência física. Vemos como problemática a inserção da polícia militar dentro dos espaços pedagógicos, pois em nosso país, o militarismo está ligado a ideologias de extrema direita, assim, defendemos que devemos lutar para manter o controle civil da educação pública. No entanto, em primeiro lugar, seria

necessário estabelecer um diagnóstico, de forma a entendermos como os professores enxergam sua autoridade, frente à militarização das escolas, o que pode ser objeto de futuras investigações.

Por fim, após tudo o que discutimos ao longo de nossa investigação, fica uma pergunta: O que fazer, como professores, diante do autoritarismo de uma escola advinda da sociedade capitalista? Ao longo da nossa investigação nos deparamos com algumas propostas, como a de Philippe Perrenoud, que defendeu a ocorrência de uma revolução nas estruturas escolares para que de fato ocorra a implementação da avaliação formativa, mas já argumentamos porque acreditamos não ser possível esta via para enfrentar o problema. Hannah Arendt também nos forneceu um norte ao afirmar que os professores não podem abrir mão de sua autoridade, nem da tradição, apesar de estarmos diante de um mundo que não é mais estruturado pela autoridade nem mantido coeso pela tradição. No entanto, vimos que a própria autora não explicitou formas de como fazer isso, de modo que o que tende a ser produzido desta análise, são atitudes individuais, frente a um problema estrutural, o que é inócuo em uma sociedade cada vez mais atomizada.

Podemos, ainda, defender que as produções acadêmicas, como esta investigação, podem servir para fornecer as possibilidades de pensar, refletir e examinar a realidade de professores e estudantes, para que enfrentemos o problema. No entanto, pesa contra esta percepção aquilo que nos ensinou Marx, ao dizer que “[...] o modo de produção da vida material condiciona o processo de vida social, política e intelectual. Não é a consciência dos homens que determina o seu ser; ao contrário, é o seu ser social que determina sua consciência” (MARX, 2008, p. 47). O que no nosso contexto significa que a consciência da maioria dos professores é determinada pela ideologia autoritária do capital, conforme os resultados desta tese, sendo muito difícil vencer essa luta apenas pela via da promoção do pensamento e da reflexão.

Considerando que o exemplo que trouxemos nesta investigação de uma escola cuja avaliação não era autoritária, uma vez que os nivelamentos por notas foram abolidos, foi fruto de uma revolução socialista, podemos inferir que precisaríamos de uma revolução socialista no contexto do Brasil para produzirmos uma escola não autoritária. No entanto, não iremos tão longe a ponto de sugerir isto, considerando a nossa atual realidade política, em princípio, muito distante de uma revolução. Assim, o que podemos fazer por agora está ancorado no conceito marxiano

de práxis, em que o autor afirma que “A questão de saber se ao pensamento humano pertence a verdade objectiva não é uma questão da teoria, mas uma questão prática. É na práxis que o ser humano tem de comprovar a verdade, isto é, a realidade e o poder, o carácter terreno do seu pensamento” (MARX, 1982, p. 1). Com este entendimento, Marx nos aponta para os caminhos de resistência e transformação. Assim, uma possível estratégia seria organizar o grupo dos professores, seja nos sindicatos, nos coletivos, nos partidos políticos ou em grupos de estudos, como uma forma de realização da práxis proposta por Marx. O mais importante é que o horizonte seja a luta política frente a uma situação que não oprime apenas os estudantes, mas todos aqueles que estão inseridos nesta realidade de violência autoritária. Entendemos que professores organizados politicamente estão mais preparados para conduzir os estudantes dentro da esfera pré-política a fim de ensinar-lhes como enfrentar as supostas ideologias de neutralidade da sociedade capitalista, e assim, se opor ao que estamos vendo atualmente, isto é, uma juventude arrebatada por ideologias que instilam apatia e reacionarismo, o que só serve à classe burguesa. Parafraseando Marx e Engels, nós, professores e estudantes não temos nada a perder, a não ser os nossos grilhões.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AGOSTINHO, Aurélio. **Confissões, De magistro**. 2.ed. São Paulo/SP: Abril Cultural, 1980.

AGOSTINHO, Aurélio. **Confissões**. São Paulo/SP: Editora Canção Nova, 2007.

ALMEIDA, Vanessa. Sievers de. **Educação em Hannah Arendt: Entre o mundo deserto e o amor ao mundo**. São Paulo/SP: Cortez Editora, 2011.

ALMEIRA JUNIOR, Edson Ribeiro de Britto de; OLIVEIRA, Camila Muniz de. Estudo de caso: Da ontologia e epistemologia aos procedimentos para a pesquisa. In. MAGALHÃES JÚNIOR, Carlos Alberto de Oliveira; BATISTA, Michel Corci. (Org.). **Metodologia da pesquisa em educação e ensino de ciências**. 2.ed. Ponta Grossa/PR: Atena Editora, 2023.

AQUINO, Tomás de. **El Maestro, Cuestiones disputadas sobre la verdade, Suma teológica**. Lima: Fondo Editorial UCSS, 2008.

ARAUJO, Glauco Ludwig; DOURADO, Ivan Penteado; SOUZA, Vinicius Rauber e. **Sociologia para não sociólogos**. Passo Fundo: Editora Universidade de Passo Fundo/RS, 2016.

ARENDT, Hannah. **Entre o passado e o futuro**. 2.ed. São Paulo/SP: Editora Perspectiva, 1972.

ARENDT, Hannah. A crise na educação. In: ARENDT, Hannah. **Entre o passado e o futuro**. 2.ed. São Paulo/SP: Editora Perspectiva, 1972. pp. 221-247.

ARENDT, Hannah. Que é autoridade? In: ARENDT, Hannah. **Entre o passado e o futuro**. 2.ed. São Paulo/SP: Editora Perspectiva, 1972. pp. 127-187.

ARENDT, Hannah. **A condição humana**. 10.ed. Rio de Janeiro/RS: Forense Universitária, 2007.

ARENDT, Hannah. **Sobre a violência**. 4.ed. Rio de Janeiro/RS: Editora Civilização Brasileira, 2013.

ARENDT, Hannah. **A condição humana**. 15.ed. Rio de Janeiro/RS: Forense Universitária, 2015.

ARISTÓTELES. **Ética a Nicômaco, Poética**. 4.ed. São Paulo/SP: Editora Nova Cultural, 1991.

ARISTÓTELES. **Política**. Belo Horizonte/MG: Vega, 1998.

ARISTÓTELES. **Metafísica**. São Paulo/SP: Edições Loyola, 2002.

BACON, Francis. **Novum Organum**: Ou Verdadeiras indicações acerca da interpretação da natureza. Pará de Minas/MG: *Virtual Books*, 2003.

BENVENUTI, Erica. **Educação e Política em Hannah Arendt**: Um sentido político para a separação. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo. São Paulo, p. 117. 2010.

BOBBIO, Norberto; MATTEUCI, Nicola; PASQUINO, Gianfranco. **Dicionário de política**. Tradução: João Ferreira. 11.ed. Brasília/DF: Editora UnB, 1998.

BOGGINO, Norberto. A avaliação como estratégia de ensino. Avaliar processos e resultados. **Sísifo. Revista de ciências da educação**, Lisboa, n. 9, pp. 79 – 86, mai./ago. 2009. Disponível em:
<<http://sisifo.ie.ulisboa.pt/index.php/sisifo/article/view/150/255>>.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, **LDB. 9394/1996**. BRASIL.

BRASIL. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. **Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus e dá outras providências**. Diário Oficial da União, 12 ago. 1971;Seção 1, p. 6377.

BRITTO, Fabiano de Lemos. **Sobre o conceito de educação [Bildung] na filosofia moderna alemã**. Educação on-line, n. 6, 2010. Disponível em:
<<https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/15522/15522.PDF>>.

CAMBI, Franco. **História da Pedagogia**. Trad. Álvaro Lorencini. São Paulo/SP: Editora UNESP, 1999.

CAVALHEIRO, João Carlos. **A autoridade na educação sob a perspectiva arendtiana**. 2014. 111 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul, Ijuí, 2014. Disponível em:
<<https://bibliodigital.unijui.edu.br:8443/xmlui/handle/123456789/4971>>.

CÍCERO, Marcus Tullius. **De Oratore**. Cambridge: Harvard University Press, 1967.

CÍCERO, Marcus Tullius. **Da República**. São Paulo/SP: Editora Kiron, 2001.

COMENIUS, Iohannis Amos. **Didactica Magna**. Tradução: Joaquim Ferreira Gomes. Lisboa: Editora Fundação Calouste Gulbenkian, 2001.

CONFERENCE OF MAJOR SUPERIORS OF JESUITS. **Ratio studiorum**. Washington: Editora Massachusetts Avenue, 1970.

CORBINIANO, Simone Alexandre Martins. **Educação como Formação Humana em Kant**: Da Razão à Moralidade. 2006. 103 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2006. Disponível em:
<<http://repositorio.bc.ufg.br/tede/handle/tde/2013>>.

CYRILO, Silvana Pereira São. **A questão do respeito e da obediência em Tomás de Aquino**: Uma leitura possível para a compreensão da constituição da autoridade

docente no processo educativo. 2017. 117 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Maringá, Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, 2017. Disponível em:

<https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=5035987>.

DALAROSA, Adair Angelo. Epistemologia e educação: Articulações conceituais. **Publicatio UEPG**, Ponta Grossa/PR, v. 16, n. 2, pp. 343 – 350, dez. 2008. Disponível em: <<https://revistas.uepg.br/index.php/humanas/article/view/651>>.

DALBOSCO, Claudio. **Kant & a educação**. Belo Horizonte/MG: Autêntica, 2011.

DANTAS, Claudio. Rejane da. Silva; MASSONI, Neusa. Teresinha; SANTOS, Flávia. Maria. Teixeira dos. A avaliação no Ensino de Ciências Naturais nos documentos oficiais e na literatura acadêmica: uma temática com muitas questões em aberto. **Ensaio: Avaliação e políticas públicas em educação**, Rio de Janeiro/RJ, v. 25, pp. 440-482, abr. 2017. Disponível em:

<<https://www.scielo.br/j/ensaio/a/D4rhHvstbm5tPrdpzYMZCdR/?lang=pt>>.

DELEUZE, Gilles; PARNET, Claire. **Diálogos**. Tradução: Eloisa Araújo Ribeiro. São Paulo/SP: Editora Escuta, 1998.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado e Educação. **Diretrizes de avaliação educacional**: Aprendizagem, institucional e em larga escala. Brasília/DF, 2013.

DOURADO, Simone; RIBEIRO, Ednaldo. Metodologia qualitativa e quantitativa. In. MAGALHÃES JÚNIOR, Carlos Alberto de Oliveira; BATISTA, Michel Corci. (Org.). **Metodologia da pesquisa em educação e ensino de ciências**. 2.ed. Ponta Grossa/PR: Atena Editora, 2023.

DURKHEIM, Émile. **The elementary forms of religious life**. Nova York: The free Press, 1995.

DURKHEIM, Émile. **Da divisão do trabalho social**. 2.ed. São Paulo/SP: Editora WMF Martins Fontes, 1999.

DURKHEIM, Émile. **As regras do método sociológico**. 9.ed. Lisboa: Editorial Presença, 2004.

DURKHEIM, Émile, **Educação e Sociologia**. Petrópolis/RJ: Editora Vozes, 2011.

DUSSEL, Inés; CARUSO, Marcelo. **A invenção da sala de aula**: Uma genealogia das formas de ensinar. São Paulo/SP: Editora Moderna, 2002.

FARIAS, Daniela Morel. **Esvaziamento da autoridade da palavra do professor**: uma reflexão psicanalítica sobre a crise contemporânea na educação. 2015. 161 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015. Disponível em:

<<https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-18082015-134639/pt-br.php>>.

FERNANDES, Florestan. **Apontamentos sobre a teoria do autoritarismo**. São Paulo/SP: Editora Expressão popular, 2019.

FISHER, Mark. **Realismo capitalista**: É mais fácil imaginar o fim do mundo do que o fim do capitalismo? São Paulo/SP: Editora Autonomia Literária, 2022.

FLUSSER, Vilém. **Filosofia da caixa preta**: Ensaios para uma futura filosofia da fotografia. Rio de Janeiro/RJ: Editora Relume, 2002.

FONTANA, Felipe; PEREIRA, Ana Carolina Torrente. Pesquisa documental. In. MAGALHÃES JÚNIOR, Carlos Alberto de Oliveira. BATISTA, Michel Corci. (Org.). **Metodologia da pesquisa em educação e ensino de ciências**. 2.ed. Ponta Grossa/PR: Atena Editora, 2023.

FONTANA, Felipe; ROSA, Marcos Paulo. Observação, questionário, entrevista e grupo focal. In. MAGALHÃES JÚNIOR, Carlos Alberto de Oliveira; BATISTA, Michel Corci. (Org.). **Metodologia da pesquisa em educação e ensino de ciências**. 2.ed. Ponta Grossa/PR: Atena Editora, 2023.

FOUCAULT, Michel. Omnes et singulatim: Por uma crítica da "razão política". **Novos Estudos**, São Paulo/SP, n. 26, pp. 77 – 99, mar. 1990. Disponível em: <<https://joaocamillopenna.files.wordpress.com/2015/11/foucault-omnes-et-singulatim.pdf>>.

FOUCAULT, Michel. About the Beginning of the Hermeneutics of the Self: Two Lectures at Dartmouth. **Political Theory**, California, v. 21, n. 2, pp. 198 – 227, mai. 1993. Disponível em: <https://pages.uoregon.edu/koopman/events_readings/cgc/foucault_herm-subject-80-dartmouth-unmarked.pdf>.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. 13.ed. Rio de Janeiro/RJ: Editora Graal, 1998.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir**: O nascimento da prisão. 42.ed. Petrópolis/RJ: Editora Vozes, 2014.

FUHR, Ingrid Lilian. **Atividades cotidianas e o pensamento conceitual**. 2013. 211 f., il. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2013. Disponível em: <<http://www.realp.unb.br/jspui/handle/10482/13784>>.

GADAMER, Hans-Georg. **Verdade e Método**: traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica. Trad. Flavio Paulo Maurer. 3ª ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 1999. Disponível em: <https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/2442370/mod_resource/content/1/VerdadeEM%C3%A9todo.pdf>.

GATTI, Bernardete. O professor e a avaliação em sala de aula. **Estudos em avaliação educacional**, São Paulo/SP, n. 27, pp. 97 – 114, jan./jun. 2003. Disponível em: <<https://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/eae/arquivos/1150/1150.pdf>>.

GOULD, Stephen Jay. **A falsa medida do homem**. 3.ed. São Paulo/SP: Editora WMF Martins Fontes, 2014.

GRESPLAN, Jorge. **Marx: Uma introdução**. São Paulo/SP: Boitempo Editorial, 2021.

GUIDDENS, Anthony. **Sociologia**. 4.ed. Porto Alegre/RS: Editora ARTMED, 2005.

HABERMAS, Jürgen. Técnica e ciência enquanto “ideologia”. In: BENJAMIN, Walter; HORKHEIMER, MAX; ADORNO, Theodor; HABERMAS, Jürgen. **Textos escolhidos**. São Paulo/SP: Abril Cultural, 1975.

HADJI, Charles. **Avaliação desmistificada**. Porto Alegre/RS: Editora Artmed Panamericana, 2001.

HOBBS, Thomas. **Leviatã**. 4.ed. Lisboa: Imprensa Nacional Casa da Moeda, 2009.

HORACIO. **Sátiras, Epístolas, Arte Poética**. Madrid: Editora Gredos, 2008.

HUGO DE SÃO VÍTOR. **Didascálicon da arte de ler**. Tradução de Antonio Marchionni Petrópolis/RJ: Editora Vozes, 2001.

ILLICH, Ivan. **Celebration of awareness: A call for institutional Revolution**. Aylesbury: Editora Hazell Watson & Viney, 1973.

ILLICH, Ivan. **Sociedade sem escolas**. 7.ed. Petrópolis/RJ: Editora Vozes, 1985.

ILLICH, Ivan. **In the vineyard of the text: A commentary to the Hugh's Didascalion**. Chicago: The University of Chicago Press, 1993.

JOUVENEL, Bertrand. **O poder: História natural de seu crescimento**. São Paulo/SP: Editora Peixoto Neto, 1998.

KANT, Immanuel. Resposta à pergunta: O que é “esclarecimento”? In: KANT, Immanuel. **Textos Seletos**. 2.ed. Petrópolis/RJ: Editora Vozes, 1985a.

KANT, Immanuel. **Textos Seletos**. 2.ed. Petrópolis/RJ: Editora Vozes, 1985b.

KANT, Immanuel. **Critique of judgement**. Indianapolis: Hackett Publishing Company, 1987.

KANT, Immanuel. **Sobre a pedagogia**. 2.ed. Piracicaba/SP: Editora UNIMEP, 1999.

KANT, Immanuel. **Fundamento da metafísica dos costumes**. Lisboa: Edições 70, 2007.

KANT, Immanuel. **Crítica da Razão Pura**. 4.ed. Petrópolis/RJ: Editora Vozes, 2015.

LAVILLE, Christian; DIONNE, Jean. **A construção do saber: Manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas**. Porto Alegre/RS: Artmed Editora, 1999.

LIMA, Marileide Soares de. **A autoridade e suas relações com o processo educacional em John Dewey**. 2014. 90 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Centro de Educação, Comunicação e Artes, 2014. Disponível em:

< <http://www.bibliotecadigital.uel.br/document/?code=vtls000190134>>.

LIMA FILHO, José Edmar. Esclarecimento e educação em Kant: a autonomia como projeto de melhoramento humano. **Revista Trans/Form/Ação**, v. 42, n. 2, p. 59-84, Abr./Jun. 2019. Disponível em:

<<https://doi.org/10.1590/0101-3173.2019.v42n2.04.p59>>.

LUCKESI, Cipriano. Carlos. **Avaliação da Aprendizagem escolar**: Estudos e proposições. 22.ed. São Paulo/SP: Editora Cortez, 2011.

LUCKESI, Cipriano. Carlos. Avaliação educacional Escolar: Para além do autoritarismo. In: LUCKESI, Cipriano. Carlos. **Avaliação da Aprendizagem escolar**: Estudos e proposições. 22.ed. São Paulo/SP: Editora Cortez, 2011.

MAGALHÃES JÚNIOR, Carlos Alberto de Oliveira; BATISTA, Michel Corci. (Org.). **Metodologia da pesquisa em educação e ensino de ciências**. 2.ed. Ponta Grossa/PR: Atena Editora, 2023.

MANACORDA, Mario Alighiero. **Marx e a pedagogia moderna**. Campinas/SP: Editora Alínea, 2007.

MARROU, Henri-Irénée. **História da educação na antiguidade**. São Paulo/SP: Editora da Universidade de São Paulo, 1973.

MARTÍNEZ, Albertina Mitjáns; TACCA, Maria Carmen Villela Rosa. **A complexidade da aprendizagem**: Destaque ao ensino superior. (org.). Campinas/SP: Editora Alínea, 2009.

MARX, Karl. Teses sobre Feuerbach. In: MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Obras Escolhidas de Marx e Engels**. Lisboa: Editorial Avante, 1982. Pp; 1 – 3.

MARX, Karl. **Manuscritos econômicos e filosóficos**. São Paulo/SP: Boitempo Editorial, 2004.

MARX, Karl. **Contribuição à crítica da economia política**. 2.ed. São Paulo/SP: Editora Expressão Popular, 2008.

MARX, Karl. **O capital**: Crítica da economia política, vol.1. São Paulo/SP: Boitempo Editorial, 2013.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Crítica da educação e do ensino**. Lisboa: Moraes Editores, 1978

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Manifesto comunista**. São Paulo/SP: Boitempo Editorial, 1998.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A Ideologia alemã**. São Paulo/SP: Boitempo Editorial, 2007.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Textos sobre educação e ensino**. Campinas/SP: Navegando Publicações, 2011.

MASSON, Gisele. **Das teorias modernas de Estado à crítica da legitimação político-ideológica na organização social capitalista**. Revista de Ciências Humanas, Florianópolis, v.44, n.1, p. 69-95, abr. 2010. Disponível em: <<https://doi.org/10.5007/2178-4582.2010v44n1p69>>.

MELO, José Joaquim Pereira. Santo Agostinho e a educação como um fenômeno divino. **Revista Educação e Filosofia**, Uberlândia, v. 24, n. 48, p. 409-434, jul./dez. 2010. Disponível em: <<https://seer.ufu.br/index.php/EducacaoFilosofia/article/view/7975/5088>>.

MÖLLMANN, Andrea Dorothee Stephan. **O legado da Bildung**. 2011. 89 f. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011. Disponível em: <<https://tede2.pucrs.br/tede2/handle/tede/3671>>.

MORAES, Leandro Eliel Pereira de; POMAR, Valter. (Org.). **Educação e revolução: A pedagogia socialista soviética**. São Paulo/SP: Escola Latino-americana de História e Política, 2021.

MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria do Carmo. **Análise Textual Discursiva**. 3.ed. Ijuí/RS: UNIJUÍ, 2016.

MOREIRA, Thiago Miranda dos Santos. Autoridade docente: repensar um conceito. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 42, n. 4, p. 1031-1044, out./dez. 2016. Disponível em: <<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=29848830011>>.

NUNES, Ruy Afonso da Costa. **História da educação na antiguidade cristã**. São Paulo/SP: EPU/EDUSP, 1978.

OLIVEIRA, Marta Kohl. **Caderno Cedes 35: Implicações pedagógicas do modelo histórico cultural**. (Org.). Campinas/SP: Editora Papirus, 1995.

OLIVEIRA, Adriana. Dias de. **Autoridade docente no Ensino Médio: Compassos e descompasso no contexto contemporâneo**. 2015. 262 f. Tese (Doutorado em Ciências Sociais) – Faculdade de Sociologia, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2015. Disponível em: <<https://tede2.pucsp.br/bitstream/handle/3618/1/Adriana%20Dias%20de%20Oliveira.pdf>>.

OLIVEIRA, Marcia Gardênia; QUINTANEIRO, Tania. Karl Marx. In: QUINTANEIRO, Tania; BARBOSA, Maria Lígia de Oliveira; OLIVEIRA, Márcia Gardênia de. **Um toque de clássicos: Marx, Durkheim e Weber**. 2 ed. Belo Horizonte/MG: Editora UFMG, 2003.

PEREIRA, Antonio Igo Barreto. **Autoridade enfraquecida, violência escolar e trabalho pedagógico**: A percepção de professores sobre a ruptura dos vínculos de afeto e os mal-estares no magistério. 2016. 261 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal De São Carlos, Centro de Educação e Ciências Humanas, 2016. Disponível em: <<https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/7851>>.

PEREIRA, Elaine Aparecida. **As relações de autoridade na escola e na família segundo os adolescentes**. 2014. 167 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2014. Disponível em: <<https://sapientia.pucsp.br/handle/handle/10428>>.

PERRENOUD, Philippe. A avaliação entre duas lógicas. In PERRENOUD, Philippe. **Avaliação**: da excelência à regulação das aprendizagens. Porto Alegre/RS: Artmed Editora, 1999, p. 9-23.

PLATÃO. **As leis**: Incluindo Epinomis. 2.ed. São Paulo/SP: Editora Edipro, 2010.

PLATÃO. **Diálogos**: A república. João Pessoa/PB: Editora Kiron, 2012.

PLATÃO. **Protágoras**. Belém/PA: Editora da Universidade Federal do Pará, 2002.

PLATÃO. **TEETETO (o conhecimento)**. Editora Acrópolis, 2016.

PRESTES, Zoia; TUNES, Elizabeth. Anatoli Vassilievitch Lunatcharski e os princípios da escola soviética. In. MORAES, Leandro. Eliel. Pereira de. POMAR, Valter. (Org.). **Educação e revolução**: A pedagogia socialista soviética. São Paulo/SP: Escola Latino-americana de História e Política, 2021.

PRETI, Dino. (Org.). **O Discurso Oral Culto**: Normas para Transcrição. 3.ed. São Paulo/SP: Associação Editorial Humanitas, Projetos Paralelos - NURC (Núcleo USP), vol.2, 2005.

QUINTANEIRO, Tania; BARBOSA, Maria Lígia de Oliveira; OLIVEIRA, Márcia Gardênia de. **Um toque de clássicos**: Marx, Durkheim e Weber. (Org.). 2 ed. Belo Horizonte/MG: Editora UFMG, 2003.

QUINTANEIRO, Tania. Émile Durkheim. In: QUINTANEIRO, Tania; BARBOSA, Maria Lígia de Oliveira; OLIVEIRA, Márcia Gardênia de. **Um toque de clássicos**: Marx, Durkheim e Weber. 2 ed. Belo Horizonte/MG: Editora UFMG, 2003.

RANCIÈRE. Jacques. **O mestre ignorante**. 3.ed. Belo Horizonte/MG: Editora Autêntica, 2020.

RAVAGNANI, Maria Cecília Arantes Nogueira. **Autoridade, autoritarismo e autonomia docente**: representações de professores e alunos. 2006. 257 f. Tese (doutorado) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara, 2006. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/11449/101610>>.

REALE, Giovanni; ANTISERI, Dario. História da Filosofia: do humanismo a Kant. 2.ed. São Paulo/SP: Paulus, 1990.

RIBEIRO, Maria Aparecida Alves. **O discurso de autoridade do/sobre o professor na/da escola**. 2013. 126 f. Dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade Estadual De Mato Grosso Do Sul, Campo Grande, 2013. Disponível em: <<https://www.uems.br/cursos/subpagina/pos-graduacao?0=letras-academico-mestrado-campo-grande&1=Banco-de-Dissertacoes>>.

RIBEIRO, Rafael Abdala Mendonça. **Tabela periódica: uma investigação de como a experimentação, a História da Ciência e o pensamento por conceitos contribuem no processo ensino-aprendizagem**. 2013. 216 f. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências) - Universidade de Brasília, Brasília, 2013. Disponível em: <<https://repositorio.unb.br/handle/10482/16636>>.

RODRIGUES, Alberto Tosi. **Sociologia da Educação**. 6.ed. Rio de Janeiro/RJ: Lamparina Editora, 2011.

ROSA, Paulo Ricardo Silva da. **Uma introdução o a pesquisa qualitativa em ensino de ciências**. Campo Grande/MS: Editora UFMS, 2015

ROUANET, Sergio Paulo. **As razões do iluminismo**. São Paulo/SP: Companhia das Letras, 1987.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Emílio ou da educação**. 3.ed. Rio de Janeiro/RJ: Editora Bertrand Brasil, 1995.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Do contrato Social**. 3.ed. São Paulo/SP: Editora Martin Claret, 2011.

SEVERINO, Antônio Joaquim. A busca do sentido da formação humana: tarefa da Filosofia da Educação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.32, n.3, p. 619-634, set./dez. 2006. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S1517-97022006000300013>>.

SIDI, Pilar de Moraes. **“Não sinta vergonha de ser professor”**: Um estudo de caso sobre a autoridade do professor a partir do portal de notícias CLICRBS. 2019. 222 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade La Salle, Canoas, 2019. Disponível em: <<https://svr-net20.unilasalle.edu.br/handle/11690/1186?mode=simple>>.

SOUSA JUNIOR, Justino de. Politecnia e onilateralidade em Marx. **Trabalho & Educação**, Belo Horizonte, n.5, p. 98-114, jan./jun. 1999. Disponível em: <<https://periodicos.ufmg.br/index.php/trabedu/article/view/9150>>.

SOUZA, Iael. Weber, educação, sociologia da educação. **Devir Educação**, v. 6, n. 1, p. 545, 2022. DOI: 10.30905/rde.v6i1.545. Disponível em: <<http://devireducacao.ded.ufla.br/index.php/DEVIR/article/view/545>>.

SOARES, Ademilson de Sousa. A Autoridade do Professor e a Função da Escola. **Educação & Realidade**, [S. l.], v. 37, n. 3, 2012. Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/20651>>.

SPINELLI, Miguel. O Eleuthéros da Grécia: o despertar da liberdade. **Acta Scientiarum. Human and Social Sciences**, v. 40, n. 1, p. 1-11, 30 jul. 2018. Disponível em: <<https://doi.org/10.4025/actascihumansoc.v40i1.37997>>.

STRECK, Danilo. **Rousseau & a Educação**. 2.ed. Belo Horizonte/MG: Autêntica, 2008.

TEIXEIRA, Evilázio. **A educação do homem segundo Platão**. São Paulo/SP: Paulus, 1999.

TUNES, Elizabeth. O ensino de ciências. **Boletim do Departamento de Didática UNESP**, Araraquara, v. 9, n. 6, pp. 119-124, 1990.

TUNES, Elizabeth. Os conceitos científicos e o desenvolvimento do pensamento verbal. In. OLIVEIRA, Marta Kohl. **Caderno Cedes 35**: Implicações pedagógicas do modelo histórico cultural. (Org.). Campinas/SP: Editora Papirus, 1995.

TUNES, Elizabeth; BARTHOLO, Roberto dos Santos Júnior. Dois sentidos do aprender. In. MARTÍNEZ, Albertina Mitjáns; TACCA, Maria Carmen Villela Rosa. **A complexidade da aprendizagem**: Destaque ao ensino superior. (org.). Campinas/SP: Editora Alínea, 2009.

TUNES, Elizabeth; PRESTES, Zoia. A autoridade do professor na sociedade escolarizada. **Fractal: Revista de Psicologia**, Niterói, v. 32, n. esp., pp. 185-189, jun. 2020. Disponível em: <<https://periodicos.uff.br/fractal/article/view/38850/24636>>.

UGOLINI, Edna Miranda. **Autoridade docente no ensino fundamental**: A escuta de atores de uma escola pública do Distrito Federal. 2018. 149 f. Tese (Programa Stricto Sensu em Educação) - Universidade Católica de Brasília, Brasília, 2018. Disponível em: <<https://bdtd.ucb.br:8443/jspui/handle/tede/2513>>.

VIGOTSKI, Lev Semeonovitch. **A construção do pensamento e da linguagem**. 2.ed. São Paulo/SP: Editora WMF Martins Fontes, 2010.

VILLAS BOAS, Benigna. Maria de. Freitas. Avaliação formativa e formação de professores: ainda um desafio. **Linhas críticas**, Brasília/DF, v. 12, n. 22, pp. 17-90, jan./jun. 2006.

WEBER, Max. Politics as a vocation. In WEBER, Max. **Essays in Sociology**. New York: Oxford University Press, 1946.

WEBER, Max. **Ensaio de sociologia**. 5.ed. Rio de Janeiro/RJ: Livros técnicos e científicos editora, 1982.

WEBER, Max. **Ciência e política**: Duas vocações. 14.ed. Berlim: Dunkler & Hunblot, 2007.

WEBER, Max. **Economia e Sociedade**, vol.1.4.ed. Brasília/DF: Editora da Universidade de Brasília, 2015.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa**: Como ensinar. Porto Alegre/RS: Editora Artmed Panamericana, 1998.

ZATTI, Vicente. **Autonomia e educação em Immanuel Kant e Paulo freire**. Porto Alegre/RS: EDIPUCRS, 2007.

ZATTI, Vicente; PAGOTTO-EUZEPIO, Marcos Sidnei. **Educação como processo de formação humana**: Uma revisão em filosofia da educação ante a premência da utilidade. São Paulo/SP: FEUSP, 2022. Disponível em:

<https://www.researchgate.net/publication/359470051_Educacao_como_processo_de_formacao_humana_uma_revisao_em_filosofia_da_educacao_ante_a_premencia_da_utilidade>.

ZUIN, Antônio Álvaro Soares; ZUIN, Vania Gomes. A autoridade do professor no contexto da autoridade algorítmica digital. **Pro-Posições**, Campinas/SP, v. 30, p. 1–24, jan. 2020. Disponível em:

<<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8658063>>.

ZUIN, Antônio Álvaro Soares, ZUIN, Vania Gomes. A autoridade pedagógica diante da tecnologia algorítmica de reconhecimento facial e vigilância. **Educação & Sociedade**, Campinas/SP, v. 41, p. 1-15, 2020. Disponível em:

<https://www.researchgate.net/publication/341996823_A_AUTORIDADE_PEDAGOGICA_DIANTE_DA_TECNOLOGIA_ALGORITMICA_DE_RECONHECIMENTO_FACIAL_E_VIGILANCIA>.

ZUIN, Antonio Álvaro Soares. Sociedade do espetáculo e a reconfiguração da autoridade pedagógica. **Educar em Revista**, Curitiba/PR, n. 50, p. 207-222, dez. 2013. Disponível em:

<http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010440602013000400012>.

APÊNDICE A – “TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA PROFESSORES”

Você está sendo convidado(a) a participar, como VOLUNTÁRIO(A), em uma pesquisa. Após ser esclarecido(a) sobre as informações a seguir, no caso de aceitar fazer parte do estudo, assine ao final do documento.

A pesquisa denominada “O sentido da nota escolar no ensino de ciências” tem como objetivo conhecer a percepção de professor(a)s e estudantes sobre o que significa a autoridade docente. Ao entrevistado(a) será solicitado(a) responder um conjunto de questões referente a sua atuação profissional em uma entrevista, que a será gravada em áudio com o seu consentimento.

A pesquisa busca preservar a opinião do(a) entrevistado(a). Você será esclarecido(a) sobre a pesquisa em qualquer aspecto que desejar. Você é livre para recusar-se a participar, retirar seu consentimento ou interromper a participação a qualquer momento. O seu nome não será divulgado e caso você se sinta desconfortável em continuar a entrevista, comunique ao entrevistador para que ela seja interrompida.

DECLARAÇÃO DO(A) PARTICIPANTE

Eu, _____, RG nº _____, abaixo assinado, concordo voluntariamente em participar do estudo acima descrito, como sujeito. Declaro ter sido devidamente informado(a) e esclarecido(a) pelos pesquisadores sobre os objetivos da pesquisa, os procedimentos nela envolvidos, assim como os possíveis riscos e benefícios envolvidos na minha participação. Foi-me dada a oportunidade de fazer perguntas para sanar dúvidas. Foi-me garantido (a) que não sou obrigado(a) a participar da pesquisa e posso desistir a qualquer momento, sem qualquer penalidade. Recebi uma cópia deste documento.

Também sei que a qualquer momento posso procurar o pesquisador Rafael Abdala Mendonça Ribeiro pelo telefone 61 99976-1116, ou pelo e-mail rafaabdala@gmail.com.

Assinatura do(a) participante

Assinatura do pesquisador

Brasília - DF, ____ de _____ de 2024.

APÊNDICE B – “TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA ESTUDANTES”

Caro responsável, seu filho(a) está sendo convidado a participar, como voluntário(a), em uma pesquisa desenvolvida, intitulada “O sentido da nota escolar no ensino de ciências”, que será desenvolvida na escola durante o horário letivo. A pesquisa se desenvolve no âmbito do Curso de Doutorado do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências da Universidade de Brasília. A contribuição de seu(sua) filho(a) é importante para que possamos estabelecer diagnósticos precisos sobre a educação brasileira. Como a nossa pesquisa é colaborativa, queremos construir com o(a) aluno(a) um ambiente participativo em que ele(a) se sinta à vontade para expor suas opiniões.

É importante frisar que sua participação será protegida por total anonimato, quando do registro na futura Tese, em todas as etapas e em divulgações futuras, por qualquer meio.

Para formalizar sua aceitação em permitir que seu (sua) filho(a) faça parte desta investigação, é necessário que você preencha este TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO e devolva-o a seu(sua) filho(a), para que chegue até o pesquisador.

Informações sobre a pesquisa

Título: O sentido da nota escolar no ensino de ciências

Pesquisador-responsável: Rafael Abdala Mendonça Ribeiro

Email: rafaabdala@gmail.com

CONSENTIMENTO DA PARTICIPAÇÃO

Eu, _____, portador do RG nº _____, e do CPF _____, abaixo assinado, autorizo a participação do(a) aluno(a) _____

na pesquisa “O sentido da nota escolar no ensino de ciências”. Fui devidamente informado(a) e esclarecido(a) pelo pesquisador responsável, Rafael Abdala Mendonça Ribeiro sobre a investigação, bem como sobre os procedimentos a serem seguidos, ressaltando-se a garantia plena do anonimato em todos os registros e em toda produção acadêmica resultante.

Assinatura do responsável

Assinatura do pesquisador

Brasília - DF, ____ de _____ de 2024.

DECLARAÇÃO DE ORIGINALIDADE DE DISSERTAÇÃO DE MESTRADO OU TESE DE DOUTORADO

Declaro que a presente dissertação/tese é original, elaborada especialmente para este fim, não tendo sido apresentada para obtenção de qualquer título e que identifico e cito devidamente todas as autoras e todos os autores que contribuíram para o trabalho, bem como as contribuições oriundas de outras publicações de minha autoria.

Declaro estar ciente de que a cópia ou o plágio podem gerar responsabilidade civil, criminal e disciplinar, consistindo em grave violação à ética acadêmica.

Brasília, 26 de novembro de 2024.

Assinatura do/a discente: 

Programa: Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências

Nome completo: Rafael Abdala Mendonça Ribeiro

Título do Trabalho: **Autoridade e autoritarismo:** O sentido da nota escolar entre professores e estudantes do ensino de Ciências

Nível: () Mestrado (X) Doutorado

Orientador/a: Roberto Ribeiro da Silva