

ENTRE DISCURSOS E PRÁTICAS: A FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO E A ORGANIZAÇÃO DA ESCOLA

João Paulo **Pooli** – UFPR

Resumo

Esse trabalho é o resultado parcial de uma investigação que pretende analisar as práticas discursivas produzidas pela filosofia da educação de matriz racionalista e iluminista, e que se propõe servir como meio de orientação para as atividades educacionais nas escolas. É objeto de análise que práticas são instituídas pelos discursos produzidos por esse tipo de filosofia, e que estão presentes nos Projetos Político-Pedagógicos (PPP) das escolas. Utilizando principalmente as reflexões de Norbert Elias e Michel Foucault, é possível observar a sistematicidade de práticas que tendem a manter as atuais atividades pedagógicas amarradas as lógicas da modernidade. Conclui que, não se trata de avaliar se um documento é bem elaborado ou não para analisar sua efetividade, mas sim como ele ordena, organiza e institui determinadas práticas nas escolas, deixando rastros indelévels no interior das salas de aula, no micro espaço das relações entre professor e aluno, nos conteúdos escolares, nas formas de controle e disciplinamento e nas formas burocráticas-administrativas que organizam e ordenam o tecido escolar.

Palavras-chave: filosofia da educação, projeto político-pedagógico, discurso.

ENTRE DISCURSOS E PRÁTICAS: A FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO E A ORGANIZAÇÃO DA ESCOLA

Esse trabalho é o resultado parcial de uma investigação que pretende analisar as práticas discursivas produzidas pela filosofia da educação de matriz racionalista e iluminista, e que se propõe servir como meio de orientação para as atividades educacionais nas escolas. Essas práticas são instituídas pelos discursos produzidos no campo da filosofia, que estão presentes nos Projetos Político-Pedagógicos das escolas.

Essa análise, utiliza o conceito de *práticas discursivas* no mesmo sentido que as fórmula Michel Foucault (2005, p. 133) definindo-as como: um conjunto de regras anônimas, históricas, sempre determinadas no tempo e no espaço, que definem em uma dada época e para uma determinada área social, econômica, geográfica ou linguística, as

condições de exercício da função enunciativa. Mais importante, é que essas práticas são orientadas por discursos que não coincidem com obras individuais, não são de propriedade de um autor ou outro, mas podem estar presente em muitos textos (Foucault, 2014,p.205). Embora o filósofo considere que as práticas discursivas não estão fixadas em uma ou mais disciplinas e ciências, mas sim agrupadas e diluídas em múltiplos locais, para fins de operacionalidade dessa investigação escolhemos como campo de análise a filosofia da educação *tout court*. É importante ressaltar que para Michel Foucault, as práticas discursivas não se referem simplesmente aos modos de fabricação dos discursos, elas se concretizam em técnicas, instituições, esquemas de comportamento, formas de transmissão e difusão e, principalmente em formas pedagógicas de imposição e manutenção.

Convém ressaltar que essas práticas discursivas não são caracterizadas pela homogeneidade, racionalidade, segurança, inteligibilidade e consensualidade, mas sim comportam dissensos, conflitos, ressignificações (Foucault). É precisamente por esse motivo, que a produção acadêmica na educação é tão diversificada e ampla, permitindo inclusive análises e propostas aparentemente conflitantes, mas que na sua essência não provocam nenhum rompimento com os modelos tradicionais de fazer educação nas escolas¹.

As práticas discursivas a que nos estamos referindo estão entranhadas e se viabilizam nas estruturas escolares e nas conjunturas do cotidiano. Elas não são constituídas por grandiosos discursos produzidos e reproduzidos pelos atores para fundamentar práticas pedagógicas com causas e efeitos, elas não explicam nem justificam, elas simplesmente vão acontecendo.

É muito difícil *ver as práticas discursivas*, mas é muito fácil reconhecer as *práticas docentes* nas suas intermináveis performances explicitadas em seus indefectíveis trabalhos, tarefas, leituras, disciplinas, premiações, classificações, ordenações, punições, reuniões, assembleias, conselhos, salas, filas, programas e prescrições que muitas vezes se escondem sob o título de cultura escolar, de difícil entendimento hermenêutico justamente porque essas práticas docentes acabam por se constituir mais num hábito do que num *habitus*. Isto é, elas não acontecem num vazio social, mas sim persistem, se renovam e se reinventam por se constituir como *discurso* permanente do e no campo

¹ Cabe ressaltar, a partir de Norbert Elias, que qualquer rompimento com uma *ordem* social tradicional não é fruto de um discurso *revolucionário*, mas sim do desenvolvimento de um longo processo social e individual das pessoas, onde a reorientação do discurso e do pensamento é somente um dos fatores de transformação, que em geral abarca várias gerações.

educacional.

A efetiva consolidação da escolarização pública e obrigatória a partir de meados do século XIX, carregou um conjunto de amplo de prescrições, que procuravam interpretar e instituir a nova sociedade e o novo homem. Desde Descartes, passando por Erasmo, Montaigne, Comenius, Hobbes, Rousseau e Kant, entre outros, o projeto iluminista da escola foi se constituindo como fonte de formação, instrução, educação, moralização, socialização, disciplinamento e controle. Mas não parou por aí; reforçou na contemporaneidade as ideias de uma produção da liberdade individual, da autonomia, da democratização, da emancipação, da cidadania e da igualdade.

Tradicionalmente o compromisso que a filosofia da educação coloca a si mesmo é cumprir com a tarefa de pensar e propor como as instituições escolares podem atender as demandas da sociedade, em contínuo processo de transformação. Isso está explícito no Brasil por diversos filósofos da educação quando afirmam que a filosofia da educação deveria ser encarada como uma *reflexão (radical, rigorosa e de conjunto) sobre os problemas que a realidade educacional apresenta.* (Saviani, 2007, p.12). A filosofia deveria refletir e criticar a atividade educacional, sem fixar princípios e objetivos, embora ao detalhar essa tarefa fique implícito um busca de princípios e objetivos, mais ou menos fixos, ao entender que ela deveria,

[...] oferecer aos educadores um método de reflexão que lhes permita encarar os problemas educacionais, penetrando na sua complexidade e encaminhando a solução de questões tais como: o conflito entre "filosofia de vida" e "ideologia" na atividade do educador; a necessidade da opção ideológica e suas implicações; o caráter parcial, fragmentário e superável das ideologias e o conflito entre diferentes ideologias; a possibilidade, legitimidade, valor e limites da educação; a relação entre meios e fins na educação (como usar meios velhos em função de objetivos novos?); a relação entre teoria e prática (como a teoria pode dinamizar ou cristalizar a prática educacional?); é possível redefinir objetivos para a educação brasileira? Quais os condicionamentos da atividade educacional? Em que medida é possível superá-los e em que medida é preciso contar com eles? (SAVIANI, 2007, p. 12)

O que propõe a filosofia da educação é refletir e criticar sobre tudo o que acontece nas escolas, entendendo que essas ações deveriam ter alguma consequência para as práticas pedagógicas, pois não seria sensato pensar em algum tipo de reflexão crítica, que não encaminhasse para alguma modificação daquilo que foi criticado. O que ocorre com a filosofia iluminista, mesmo quando se advoga o direito de criticar a falência dos processos educativos, parte do princípio de que a reflexão e a crítica podem levar a um

novo ordenamento educativo “salvando” as instituições e seus sujeitos, a partir de práticas com disposição emancipatória, reflexiva, autônoma, democrática, cidadã, igualitária e/ou humanística. Ou seja, sua estratégia de avanço é um retorno a uma racionalidade iluminista muito próxima da idealização kantiana sobre os fins da educação moderna.

Acredito que é desnecessário ficar *comprovando* a permanência desse discurso, através de incontáveis citações contidas em publicações acadêmicas e livros que tratam da educação. Sou obrigado, nesse sentido a parafrasear Michel Foucault, já que para ele (2003, p. 124): *não interessa e pouco importa quem o disse ou quando foi dito, o que interessa é o funcionamento dos enunciados* e, nesse sentido, apesar de toda a produção especializada que analisa e critica a escolarização das crianças e jovens, esses discursos continuam a operar através da produção de um regime de verdade sustentados pelos princípios da racionalidade moderna.

O discurso da crítica a educação geralmente se dirige para lugar nenhum, ele funciona no vazio porque, invariavelmente, se trata de um jogo de palavras muitas vezes bem articuladas, e outras vezes completamente sem sentido. Não é raro passarmos da leitura de um livro, ou de um texto, para outro sem nos darmos conta de que estamos lendo quase sempre a mesma coisa. Por exemplo, a partir da seleção de palavras como educação, autonomia, emancipação, democracia, liberdade, crítica, conscientização, valores e cultura os especialistas, constroem inúmeros textos sem no entanto acrescentarem quase nada de novo ao que estava posto anteriormente. Pouco importa como essas palavras estejam arranjadas, elas tratam circularmente do mesmo tema, variando apenas o local, a comunidade, a escola, o governo ou a cultura. Em muitos textos que se colocam no campo pós-moderno, pós-estruturalista assistimos essa mesma lógica funcionar só que com outras palavras como globalização, desconstrução, neoliberalismo, poder, subjetividade, gênero, consumo, heterogeneidade, desterritorialização, tecnologias ou virtualidade.

A partir dessa constatação poderíamos supor que esse modelo de filosofia da educação seria improdutivo ou estéril, já que não produziria uma transformação das práticas pedagógicas nas escolas como consequência de um pensamento crítico. O que argumento, principalmente a partir de Michel Foucault, é que justamente ali está a imensa produtividade da filosofia iluminista; essa produtividade é a que mantém, através de seus dispositivos e tecnologias de disciplinamento e controle, a maquinaria escolar.

Uma boa parte do chamado pensamento crítico reflexivo sobre a escola é incorporado aos Projetos Políticos-Pedagógico² (PPP) e transita livremente pelo espaço educacional, reforçando as suas práticas. Nesse contexto, até mesmo propostas aparentemente inovadoras como a democratização podem se transformar em práticas perniciosas. Lyotard (1992, p. 52) observa muito bem que:

O “pedagogismo” é um exemplo de aplicação infeliz da democracia à escola. Ele supõe que todas as opiniões são boas, que é saudável que as pessoas se expressem. Que erro! Isso não faz bem a ninguém e enfada toda a gente porque as suas opiniões são, na maior parte dos casos, preconceitos. Os filósofos desde sempre nos disseram que o diálogo não é troca de opiniões. É um exercício terrivelmente rigoroso e constrangedor.

Em diálogos com professores de escolas públicas discutindo sobre os rumos que a escola deveria tomar, para atender aos seus objetivos, o discurso hegemônico é o da falência aliada a necessidade de *fazer as coisas diferentes* do que estão sendo feitas atualmente. O problema é que *fazer as coisas diferentes* tem significado, na prática, elevar o nível do disciplinamento e do controle, proporcionar aulas de reforço escolar para disciplinas em que os alunos não tem bom desempenho, aumentar o tempo que os alunos devem permanecer na escola, patologização de crianças, modernização tecnológica, gestão eficaz dos recursos entre outras. Ou seja, significa fazer mais do mesmo. É nesse sentido, que afirmo a produtividade do discurso da *nova* filosofia da educação, principalmente colaborando para manter as práticas pedagógicas como estão.

Nada dissimula mais um problema do que a perspectiva de uma solução salvacionista, sustentada por um conjunto de palavras que tem significado mágico-mítico. Norbert Elias (1980, p.15-25) afirma que para dar uma explicação satisfatória a nossa orientação, de maneira usual, utilizamos palavras e conceitos que tendem a reificar e desumanizar as estruturas sociais, através de um pensamento mágico mítico, como se essas estruturas existissem para além das pessoas. Ele se refere especificamente a transposição de conceitos oriundos das ciências naturais e que serviriam como modelo para a interpretação de acontecimentos no campo das ciências sociais. Essa transposição automática de modos de pensar, tem como consequência uma desumanização das estruturas sociais o que dificulta enormemente uma compreensão da vida social e

²O projeto político-pedagógico nas escolas é um documento que visa atender ao artigo 12 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação que diz: "Os estabelecimentos de ensino respeitando as normas comuns e as do seu sistema de ensino, terão a incumbência de elaborar e executar sua proposta pedagógica". Para outras informações podem ser consultadas publicações tradicionalmente utilizadas como: Vasconcelos, 2006; Veiga, 1995; Veiga, 2004; Gandin & Gandin, 1999; Gadoti, 1994; Libâneo & Oliveira & Toschi, 2003; Padilha, 2001; Resende & Veiga, 1998; Santiago, 1992.

individual das pessoas.

Para o sociólogo muitas palavras e conceitos, pelo seu caráter mágico-mítico, contribuem para a perpetuação de modos usuais de discurso, que impedem o desenvolvimento de um modo mais autônomo de falar e pensar, libertando-nos desses discursos reificados.

As correspondentes palavras, categorias e modos de pensamento parecem tão evidentes, que é fácil imaginar que cada ser humano os conheceu intuitivamente. [...] Aparecem actualmente às gerações posteriores como conceitos e modos de pensamento “verdadeiros”, “racionais” ou “lógicos”. Passam em geral no teste da observação constante e da acção e, por conseguinte, já não nos interrogamos sobre o como e o porquê de uma tão perfeita adaptação do pensamento humano [...]. (p.19)

Norbert Elias (1994, p. 77) analisando a tendência dos cientistas em monopolizar a produção de conhecimentos, alerta para o que denomina como novo deducionismo. Para ele, há hoje uma forte disposição para a *produção de um conhecimento acadêmico que não pode ser comprovado mediante uma experimentação*. Nas ciências humanas isso ocorre *mediante construções intelectuais abstratas que se apresentam como teorias ainda que resistam a qualquer tentativa de serem comprovadas empiricamente*.

En este caso un/una académico/a puede pensar individualmente a partir de sus propios axiomas, puede partir de una creencia cualquiera, sea cual sea el conjunto de valores políticos que dicha creencia implica. Ni siquiera es necesario explicitar los axiomas de los que parte. La mayoría de los representantes del nuevo deducionismo prefieren no ser demasiado explícitos en lo que se refiere a sus propios axiomas. Escondidos tras una cortina de palabras tales axiomas presentan con frecuencia el carácter de creencias sociales o de ideales políticos que se resisten a cualquier comprobación empírica.

Para Elias (1994, p. 78), esse comportamento provavelmente se constitui no principal fator que obstaculiza os avanços das ciências sociais. A partir de acordos de tolerância constroem um conjunto de verdades particulares, utilizando epistemologias gerais que reafirmem seus postulados (crenças). Mesmo quando surgem contradições aparentemente irreconciliáveis, elas são irrelevantes pois o que interessa é validar a sua própria obscuridade. Elias inclusive tenta mostrar como é possível a produção desse tipo de pensamento. Para ele a norma é simples: primeiro invente um conjunto de conceitos e um vocabulário próprio de acordo com a crença pré-concebida; segundo, use esse vocabulário convenientemente com o objetivo de definir ou disfarçar seus axiomas. O ponto principal consiste em que os axiomas que originam os conceitos básicos e as

conclusões devem ser consistentes e constituir um sistema coerente de argumentos; terceiro, procure ainda manipular os conceitos de tal forma que, de vez em quando, possam estar ligados a alguma evidência empírica (não importa se periférica ou obscura) e a experiências ocasionais de fácil compreensão. Isso dará ao leitor a sensação de ter compreendido o que foi exposto, embora não deixe de ser um verdadeiro mistério, pela forma sofisticada e elevada com que esse pensamento idiossincrático é exposto.

En un determinado número de campos académicos, constructos intelectuales, presentados como teorías, se gestan em un lenguaje particularmente difícil, no por el hecho de que el objeto de estudio lo exija, - de hecho su enseñanza podría verse enormemente beneficiada com un lenguaje más simple y menos esotérico -, sino em razón del prestigio académico ligado a teorías difíciles de entender y que pueden excluir a los no-iniciados del acceso a esos saberes. (ELIAS, 1984, p. 93)

As ciências da educação exigem investigações teóricas e evidências empíricas muito concretas, e isso não pode ocorrer através do mais puro dedutivismo. A sua legitimação depende, senão de provas, pelo menos de uma consistente aplicabilidade, que permita avaliar de maneira representativa e convincente, que determinado postulado produza efeitos (resultados) como meio de orientação. Essa é uma das condições para que se possa avaliar se uma teoria possui alguma consistência, como procedimento de intervenção na realidade.

Sem assumir totalmente as críticas do campo pós-moderno ou pós-estruturalista que defende as ideias de que estamos vivendo em uma nova época histórica diferente da modernidade, e mesmo tendo presente que estas teorizações tem inúmeras variações políticas, estéticas, epistemológicas, econômicas e culturais, considero que as concepções de uma razão onipotente e onipresente, formadoras de um sujeito universal, são produto do delírio iluminista.

Embora não desconsidere a importância da escolarização moderna, pretender que através da transmissão de um suposto conhecimento científico organizados por uma política curricular seja possível formar seres humanos autônomos, soberanos, democráticos, igualitários e livres, é obra da mais pura ficção e descolada das múltiplas dimensões em que estão envolvidos os indivíduos entre si e nas sociedades.

Um dos trechos mais significativos da filosofia da educação no Brasil mostra muito bem este fato ao afirmar que:

Não haverá mudanças efetivas enquanto a elite intelectual do campo científico da educação e os educadores profissionais não se derem conta de algo muito simples: escola existe para formar sujeitos preparados para sobreviver nesta sociedade e, para isso, precisam da ciência, da cultura, da arte, precisam saber coisas, saber resolver dilemas, ter autonomia e responsabilidade, saber dos seus direitos e deveres, construir sua dignidade humana, ter uma autoimagem positiva, desenvolver capacidades cognitivas para se apropriar criticamente dos benefícios da ciência e da tecnologia em favor do seu trabalho, da sua vida cotidiana, do seu crescimento pessoal. (LIBANEO, s/d, p. 17)

Isso que o filósofo denomina como “muito simples”, é na realidade uma operação sócio-individual muito complexa, que requer um conjunto muito grande, e na maioria das vezes indeterminados, de fatores que configuram a vida de um sujeito. Ao pretender definir como o sujeito deverá se constituir após ter transitado pela instituição escolar, se constitui numa das maiores expressões da governamentalidade foucaultiana³. As ideias de autonomia, liberdade, emancipação entre outras atuam como instituidoras de verdades assumidas pelos sujeitos como categorias de autocontrole, que interditam outras perspectivas de construção individual.

Através de uma pesquisa de campo, pode-se retirar uma pequena, mas significativa amostragem, do que é proposto como orientação filosófica das atividades escolares, retirada de Projetos-Político –Pedagógico de escolas. Essas filosofias estão expressas nos campos visão e missão (ou marco referencial), que deveriam definir o que é educação e que aluno se quer formar. Isso configuraria a sua *identidade* e que caminhos a escola seguiria em *todas* as atividades inerentes a vida escolar.

Alguns exemplos desse marcos são expressados dessa forma:

Educar o aluno à luz dos valores e dos princípios da educação para todos, visando à formação do cidadão consciente e construtor do seu conhecimento, capaz de conviver com as diferenças e de responder às necessidades do mundo atual.

O Colégio tem como grande missão assegurar um ensino de qualidade, de inclusão, que garanta o acesso, permanência e sucesso do aluno na escola, promovendo uma aprendizagem significativa, que possa conduzi-los à construção do conhecimento de forma crítica e participativa, capazes de

³ Por essa palavra “governamentalidade”, entendo o conjunto constituído pelas instituições, procedimentos, análises e reflexões, cálculos e táticas que permitem exercer essa forma bem específica, bem complexa, de poder, que tem como alvo principal a população, como forma mais importante de saber, a economia política, como instrumento técnico essencial, os dispositivos de segurança. Em segundo lugar, por “governamentalidade”, entendo a tendência, a linha de força que, em todo o Ocidente, não cessou de conduzir, e há muitíssimo tempo, em direção à preeminência desse tipo de saber que se pode chamar de “governo” sobre todos os outros: soberania disciplinar. Isto, por um lado, levou ao desenvolvimento de toda uma série de aparelhos específicos de governo e, por outro, ao desenvolvimento de toda uma série de saberes. (FOUCAULT, 2003, p. 303)

aprender e ensinar, tomando-se sujeitos autônomos, conscientes, democráticos, participativos, criativos e responsáveis, capazes de interagir no meio social com responsabilidade e ética, na construção de nossa história.

Oferecer formação integral que favoreça a autonomia, por meio de educação com qualidade, tendo em vista a transformação social com sustentabilidade.

Educar de forma crítica e criativa, buscando promover a dialogicidade e formar pessoas emancipadas e capazes de realizar-se, construtores de uma sociedade justa, em que os princípios cristãos norteiem as interações da cultura, da política, da economia, da ciência e da tecnologia.

Promover uma educação de qualidade para a formação do cidadão sua inclusão no mundo do conhecimento e do trabalho, tornando-o comprometido com a transformação social da sua comunidade.

Educar cuidando e cuidar educando de crianças de 0 a 3 anos e 11 meses e suas famílias. Desenvolver competências, habilidades e atitudes que lhes possibilitem um desenvolvimento pleno.

Expressões recorrentes como *cidadão consciente, autonomia, sustentabilidade, dialogicidade, pessoas emancipadas, aprendizagem significativa, mundo do conhecimento, realizar-se, sociedade justa, inclusão, competências, desenvolvimento pleno* e frases como *educar cuidando e cuidar educando*, são exemplos de um discurso moderno iluminista ambíguo, abstrato e controverso. E esse discurso não é diferente do encontrado em inúmeros textos de filosofia da educação, que segue a mesma lógica quando propõem que:

É preciso um investimento competente dos educadores na definição dos saberes necessários de serem ensinados, que abram aos educandos possibilidades de uma existência humanizada, isto é, de uma autodeterminação guiada pela razão e orientada para: A liberdade reciprocamente reconhecida; A justiça; A tolerância crítica; A multiplicidade cultural; A redução da opressão do poder e o desenvolvimento da paz; O encontro com o outro e a vivência da experiência de felicidade e satisfação. (LIBANEO, s/d, p. 47)

É a esse jogo de palavras que estou me referindo ao longo dessa investigação. A utilização de um conjunto de palavras/conceitos inventados, difundidos e incorporados como verdades universalmente aceitas, e que tem correspondência com os resultados efetivos das práticas pedagógicas. Nesse campo fértil é que se manifestam, se instruem e se viabilizam as práticas discursivas.

As Ciências Pedagógicas em seu campo discursivo deveriam sim estabelecer seus enunciados e conceitos, mas tendo presente que:

Sempre é possível estabelecer a semântica e a sintaxe de um discurso científico. Mas é necessário precaver-se do que poderia ser chamado de *ilusão formalizadora*: ou seja, imaginar que essas leis de construção são ao mesmo tempo e de pleno direito condições de existência; que os conceitos e as proposições válidas não passam da formalização de uma experiência selvagem, ou do resultado de um trabalho sobre proposições e conceitos já instaurados: que a ciência passa a existir a partir de um certo grau de conscientização, e de uma certa forma na construção e no encadeamento das proposições; que basta, para descrever sua emergência no campo dos discursos, situar o nível linguístico que a caracteriza. (FOUCAULT, 2000, p. 115.)

Os delírios de onipotência da modernidade prescrevendo via educação, instrução e disciplinamento o homem transcendente pertencente ao futuro, podem ser compreendidos por uma necessidade visceral de controle e disciplinamento instituído pela modernidade. Em grande parte isso acontece através de um processo de disciplinamento, normalização e naturalização, mas também, e talvez fundamentalmente, mediante uma pretensa idealização de que *a ciência se enraíza na plenitude de uma experiência concreta e vivida* (Foucault, 2000, p. 116).

Ao utilizar de conceitos transcendentais e universalistas amarrados pelas costuras da ciência racionalista, a modernidade mantém tecnologias de governo da população, não obstante seus limites e contradições, e os processos de educação para todos é uma das expressões da soberania disciplinar. Norbert Elias (1994, p.55) afirma que tanto a democratização como os mecanismos de escolarização obrigatória, são requisitos indispensáveis para a industrialização avançada. Para ele o conhecimento nada mais é do que o significado social de símbolos, como palavras e figuras, construídos pelos homens, e dotados com a capacidade para proporcionar aos humanos meios de orientação.

Por mais “retorcido” que sejam, os meios de orientação da modernidade eles se produzem e operam emaranhados a infinitas expectativas de sucesso futuro. Mas como se orientar através de palavras, símbolos, imagens que se reduzem a promessas excêntricas como “ser alguém na vida”? O problema que fica posto é não tanto qual tipo de filosofia deveria orientar as reflexões sobre o fazer educativo, mas sim que práticas são instituídas a partir desses saberes. Não se trata de demonizar ou sacralizar algumas filosofias, trata-se muito mais de, como afirma Foucault, 2000, p. 347), situar-se nas suas fronteiras onde a crítica prática procura analisar os limites e as formas de ultrapassagem possíveis.

Através de entrevista com professores de escolas públicas de ensino básico, sobre os marcos referenciais constantes nos Projetos Político-Pedagógicos, que pautam a

elaboração dos planos de ensino, é possível estabelecer como essas narrativas reverberam na docência:

Professor 1

P. Você conhece o marco referencial do PPP da sua escola e participou da sua elaboração?

R. É aquele negócio dos valores, princípios e metas? Sim, conheço. Tiveram algumas reuniões para aprovação. Participamos dessas reuniões, mas poucos professores contestaram a proposta que foi apresentada. O PPP ficou muito bom.

P. Como você trabalha com valores na sua disciplina, conforme orientação do PPP?

R. Na minha disciplina é difícil. Na matemática é muito número e cálculo. Não tem espaço para valores. Quem deve fazer isso é a filosofia e o pessoal da pedagogia que está mais em contato com os alunos com problemas. Os alunos estão sem valores hoje. E é a educação, a escola e a família que tem que fazer esse trabalho.

P. Qual a importância do PPP?

R. Ele é muito importante, mas não é muito utilizado. É mais burocracia para nós do que outra coisa. Mas também acho que é importante organizar as coisas. Os planos de aula, ter um regimento, os professores terem uma unidade de trabalho, a direção ser eleita etc.

Professor 2

P. Você conhece o marco referencial do PPP da sua escola e participou da sua elaboração?

R. Tiveram algumas reuniões, mas quem fez foram os professores de filosofia e história, eles que entendem dessas questões. Depois eles apresentaram, a gente concordou e aprovou.

P. P. Como você trabalha com valores na sua disciplina, conforme orientação do PPP?

R. Eu trabalho com Língua Portuguesa e Literatura, que tem muitas regras e leituras. Procuro escolher textos para leitura que ensinem valores, mas é difícil porque os alunos hoje estão muito conectados com a internet e a televisão que é mais forte que uma aula. A escola não tem muita força para impor valores. De vez em quando temos algumas palestras para alunos pais sobre valores, só não sei se funciona, pois a cada ano que passa parece que fica pior.

P. Qual a importância do PPP?

R. É importante, mas não tenho tempo de ler. Poucos professores se envolvem com o PPP, pois tem muita coisa para fazer. Sei que precisa de uma revisão todo ano e quem faz isso é a pedagoga e a diretora.

Professor 3

P. Você conhece o marco referencial do PPP da sua escola e participou da sua elaboração?

R. Mais ou menos. Não participei da elaboração porque quando cheguei nessa escola já estava pronto. Parece que agora temos que revisar. Sei que fala em cidadania, autonomia, respeito e inclusão. É importante que a escola trabalhe esses conceitos com os alunos. Mas tá difícil o negócio. A disciplina desapareceu e os alunos fazem o que querem, e os professores não podem dizer mais nada. Os alunos só tem direito e não tem deveres.

P. Como você trabalha com valores na sua disciplina, conforme orientação do PPP?

R. Eu dou aulas de Química. A gente pede para que os alunos se respeitem e respeitem o professor....As outras coisas é mais uma tarefa da escola como um todo. Não saberia como ensinar cidadania, autonomia etc. O conteúdo de química é bem específico, não inclui nada desses valores. Química é química. Mas acredito que a escola pode trabalhar essas questões em filosofia, história e religião.

P. Qual a importância do PPP?

R. É um documento importante...mas acredito que poucos professores seguem. Mal eles dão conta dos seus programas de ensino. Talvez se ele fosse mais discutido por todos os professores da escola! Não sei...

Professor 4

P. Você conhece o marco referencial do PPP da sua escola e participou da sua elaboração?

R. Sim, eu participei da equipe que elaborou o PPP, junto com as pedagogas, a diretora, o professor de história e filosofia e uma professora da educação infantil. Para fazer o marco referencial nos pesquisamos alguns autores como Paulo Freire e outros. Também olhamos alguns PPPs de outras escolas, porque não sabíamos bem como fazer. Mais ou menos acompanhamos as

referências que outras escolas também utilizaram como democracia, cidadania, autonomia, responsabilidade e valorização do conhecimento. Hoje em dia não tem como sair muito disso.

P. Como você trabalha com valores na sua disciplina, conforme orientação do PPP?

R. Então... minha disciplina é sociologia. É uma disciplina que os alunos tem muita dificuldade de entender os conceitos que ela quer passar. Eu tento dar exemplos da realidade discutindo sobre como as pessoas devem se comportar. Discutimos muito isso, mas a realidade é mais complicada do que os textos. Por exemplo, quando discutimos autonomia eles dizem que não tem autonomia para nada, não podem fazer o que querem. Eu tento argumentar que autonomia não é fazer o que querem, mas sim o que é possível. Mas eles não entendem. É muito difícil trabalhar esses valores com os alunos.

P. Qual a importância do PPP?

R. É super importante porque deveria orientar todas as coisas da escola. Organizar pedagogicamente os professores para que os resultados da aprendizagem sejam melhores. Mas a realidade é outra. Depois que ele foi aprovado, ninguém acompanha e cobra dos professores para que façam o plano de ensino coerente com o que foi proposto no marco referencial. Sei que é difícil, mas isso deveria ser feito, senão para que fazer todo esse trabalho? Agora estão convocando agente para fazer uma atualização do PPP... não sei se vou querer participar.

Esses depoimentos são uma amostra de uma série de entrevistas realizadas com professores, em efetivo exercício docente. Eles direta ou indiretamente participaram e conhecem o PPP da escola reconhecendo a sua importância para a organização das atividades educativas. As narrativas dos professores estão encadeadas nas lógicas de um discurso iluminista, que entendem a educação por axiomas salvacionistas independentes das múltiplas dimensões da realidade social. A grande maioria converte determinadas prescrições filosóficas em um sistema de crenças, embora todos os fatos contradigam essas crenças. Contraditoriamente, o PPP é sistematicamente considerado importante para a escola, embora tenha pouca importância para os professores!

Alguns professores afirmam que os marcos referenciais (valores) tem pouca viabilidade de se expressar nas suas disciplinas, embora considerem que em outras (sociologia e religião) isso pode ser efetivado. Não estabelecem correlação entre a ciência e a vida cotidiana, ou quando correlacionam pensam ser *difícil* operar com esses conceitos. Na impossibilidade de determinarem esse tipo de relações, assim como de analisar os seus elementos e suas pertinências, os professores nas suas práticas docentes fazem aquilo que aprenderam tradicionalmente a fazer pedagogicamente nas salas de aula. Essa é força motivadora que os impulsiona, e que lhes apresenta empiricamente um diagnóstico de relativo sucesso, baseado no fato de que as práticas docentes na escola até agora, apesar dos fracassos (reprovação), ainda produzem resultados adequados (aprovação) às suas finalidades e intenções.

Não se trata de avaliar se um documento é bem elaborado ou não para analisar sua efetividade, mas sim como ele ordena, organiza e institui determinadas práticas nas escolas. O discurso filosófico da modernidade expresso nos PPP deixa rastros indeléveis no interior das salas de aula, no micro espaço das relações entre professor e aluno, nos

conteúdos escolares, nas formas de controle e disciplinamento e nas formas burocráticas-administrativas que organizam e ordenam o tecido escolar. Os professores pensam nas suas disciplinas, programas e conteúdos de sua área específica, e nos tempos e espaços que ela ocupa dentro da *grade escolar*.

Talvez poderia argumentar que esse efeito de continuidade assumido pelos docentes no dia-a-dia, possa ser debitado na conta das filosofias da modernidade - de caráter iluminista – que produzem resistências e não imobilidades.

Se os educadores [...] não sabem como sair disso, é bem a prova de que procuraram sair, e de que, portanto, não estão nada anestesiados, nem esterilizados, ao contrário. E é para não ligá-los e imobilizá-los que não poderia tratar-se de lhes ditar “o que fazer”. [...] não se devem sobretudo esmagá-las sob uma fala prescritiva e profética. (FOUCAULT, 2003, p.349)

Contra o mundo da prescrição e das profecias, Christopher Lasch (1995, p.203), afirma que quando as palavras são usadas como meros instrumentos da publicidade ou propaganda, elas perdem o seu poder de persuasão, e deixam de ter significado. É bem provável que muitas das palavras que são utilizadas como marcadores no discurso pedagógico, tenham realmente perdido o seu sentido filosófico como meios de orientação. Mas convém lembrar que essas palavras não estão perdidas no espaço e no tempo, elas fazem parte de práticas discursivas específicas, que produzem efeitos que orientam modos de fazer as coisas, quer se entenda ou não o que querem efetivamente dizer.

Bibliografia

- ELIAS, Norbert. *Conocimiento y poder*. Madrid: La Piqueta, 1994.
- _____. *Introdução à Sociologia*. Lisboa: Edições 70, 1980.
- FOUCAULT, Michel. *A verdade e as formas jurídicas*. Rio de Janeiro: NAU Editora, 2003.
- _____. *Arqueologia das Ciências e História dos Sistemas de Pensamento*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2000.
- _____. *Aulas sobre a vontade de saber*. São Paulo: Martins Fontes, 2014.
- _____. *Estratégia, Poder-Saber*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2003.
- GADOTTI, Moacir. Pressupostos do projeto pedagógico. *Cadernos Educação Básica - O projeto pedagógico da escola. Atualidades pedagógicas*. MEC/FNUAP, 1994.

- GANDIM, Danilo e GANDIM, Luís A. *Temas para um projeto político-pedagógico*. Petrópolis: Vozes, 1999.
- LASCH, Christopher. *A rebelião das elites e a traição da democracia*. Rio de Janeiro: Ediouro, 1995.
- LYOTARD, Jean-François. O saber já não é um meio de emancipação. In: KECHIKIAN, Ana. *Os filósofos e a educação*. Lisboa: Edições Colibri, 1993.
- LIBANEO, José Carlos. *As Teorias Pedagógicas Modernas Revisitadas pelo Debate Contemporâneo na Educação*. Disponível em: <http://www.ia.ufrj.br/ppgea/conteudo/T1SF/Akiko/03.pdf>
- LIBÂNIO, J. C.; OLIVEIRA, J.; TOSCHI, M. S.. *A educação escolar: políticas, estrutura e organização*. São Paulo: Cortez, 2003.
- MARX, K & ENGELS, F. *Manifesto Comunista*. Porto Alegre: Villa Martha, 1980.
- PADILHA, P. R. *Planejamento dialógico: como construir o projeto político-pedagógico da escola*. São Paulo: Cortez, Instituto Paulo Freire, 2001.
- RESENDE, Lúcia Maria Gonçalves de; VEIGA, Ilma Passos A. (orgs.). *Escola: espaço do Projeto Político Pedagógico*. Campinas: Papyrus, 1998.
- SAVIANI, Dermeval. *Educação do senso comum à consciência filosófica*. São Paulo: Editores Associados, 2007.
- VARELA, Julia. & ALVAREZ-URIA, Fernando. A Maquinaria escolar. *Teoria & Educação*. São Paulo, n. 6, p.68-96, 1992.
- VASCONCELOS, Celso dos S. *Planejamento: projeto de ensino-aprendizagem e projeto político-pedagógico*. São Paulo: Libertad, 2006.
- VEIGA, Ilma Passos A. (org.). *Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível*. Campinas: Papyrus, 2004.
- VEIGA, Ilma Passos A. (org.). *Projeto político-pedagógico da escola*. Campinas: Papyrus, 1995.