

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

LUCIANA PIMENTEL RHODES GONÇALVES SOARES

**OS SENTIDOS DA ESCOLA NO CONTEXTO DA CRISE DE SENTIDO:
UMA ANÁLISE A PARTIR DO PROGRAMA EDUCAÇÃO EM VALORES HUMANOS /
PROJETO ESCOLA SUSTENTÁVEL EM SERRA-ES**

VITÓRIA-ES

2014

LUCIANA PIMENTEL RHODES GONÇALVES SOARES

**OS SENTIDOS DA ESCOLA NO CONTEXTO DA CRISE DE SENTIDO:
UMA ANÁLISE A PARTIR DO PROGRAMA EDUCAÇÃO EM VALORES
HUMANOS / PROJETO ESCOLA SUSTENTÁVEL EM SERRA-ES**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação, na Linha de Pesquisa História, Sociedade, Cultura e Políticas Educacionais.

Orientadora: Prof^ª. Dra. Vania Carvalho de Araújo

VITÓRIA-ES

2014

Dados Internacionais de Catalogação-na-publicação (CIP)
(Biblioteca Setorial de Educação,
Universidade Federal do Espírito Santo, ES, Brasil)

Soares, Luciana Pimentel Rhodes Gonçalves, 1985-

S676s Os sentidos da escola no contexto de crise de sentido: uma análise a partir do programa educação em valores humanos / Luciana Pimentel Rhodes Gonçalves Soares. – 2014.
153 f.

Orientador: Vania Carvalho de Araújo.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Educação.

1. Escolas – Educação. 2. Educação – Condições sociais . 3. Educação – Formação. I. Araújo, Vania Carvalho de. II. Universidade Federal do Espírito Santo. Centro de Educação. III. Título.

CDU: 37



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO



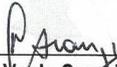
LUCIANA PIMENTEL RHODES GONÇALVES SOARES

**OS SENTIDOS DA ESCOLA NO CONTEXTO DA CRISE DE SENTIDO:
UMA ANÁLISE A PARTIR DO PROGRAMA EDUCAÇÃO EM VALORES
HUMANOS/PROJETO ESCOLA SUSTENTÁVEL EM SERRA-ES**

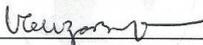
Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo como requisito parcial para obtenção do Grau de Mestre em Educação.

Aprovada em 05 de maio de 2014.

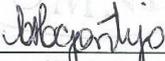
COMISSÃO EXAMINADORA



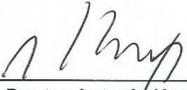
Professora Doutora Vania Carvalho de Araújo
Universidade Federal do Espírito Santo



Professora Doutora Eliza Bartolozzi Ferreira
Universidade Federal do Espírito Santo



Professora Doutora Cláudia Maria Mendes Gontijo
Universidade Federal do Espírito Santo



Professor Doutor Antonio Henrique Pinto
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo

AGRADECIMENTOS

A Deus pelas inúmeras bênçãos recebidas.

A Alessandro pelo incentivo e compreensão em todos os momentos. Amo-te.

À Júlia, filha amada, pela alegria e sapequice de sempre.

Aos meus amados pais, Paulo e Terezinha; às minhas irmãs Rose, Paula, Bia e Gal; à minha querida tia Nilza e a todos os demais membros da minha família por terem acreditado e torcido por mim.

À minha amiga do coração Alessandra Martins Constantino Cypriano por compartilhar das angústias e alegrias desse momento especial que vivemos.

Ao meu amigo Reginaldo Berbet que mesmo longe soube me encorajar. Pela amizade que atravessa os tempos.

A meu cunhado Marcos Luiz por sempre ter vibrado com essa minha conquista.

A Edson, Marluce, Paula, Luziane, Marcelo e Márcia pelas importantes trocas nos momentos de orientação coletiva. Pelos abraços e sorrisos que me impulsionaram para frente.

À Elisangela e Leonara pela companhia inicial nessa empreitada.

Ao amigo Sérgio Pereira dos Santos pela disponibilidade e atenção.

À minha orientadora Dr^a Vania Carvalho de Araújo pelo acolhimento e por ter acreditado em mim. Pelas importantes inspirações que me levaram à construção desta pesquisa. Pelos inúmeros momentos que me foram dispensados, momentos de muito aprendizado e crescimento.

À professora Dr^a Eliza Bartolozzi Ferreira pelo carinho.

Aos professores Dr^a Sandra Della Fonte e Dr^o Robson Loureiro pelas inspirações filosóficas.

À professora Dr^a Terezinha Maria Schucheter pelos muitos abraços e receptividade em suas aulas.

Aos professores Dr^a Eliza Bartolozzi Ferreira, Dr^a Cláudia Maria Mendes Gontijo e Dr^o Antônio Henrique Pinto por terem aceitado o convite para comporem a banca de avaliação. Pelo tempo que me dedicaram.

Aos colegas de trabalho da Escola Municipal de Ensino Fundamental Novo Horizonte, pelo incentivo e confiança.

Aos sujeitos da pesquisa pelo acolhimento e disponibilidade à pesquisa.

À Fundação de Amparo à Pesquisa do Espírito Santo (FAPES) pelo apoio financeiro.

A todos aqueles que se dispuserem a ler este trabalho.

RESUMO

À luz dos autores Berger e Luckmann (2005); De Bastiani (2008); Ferreira (2009); Peruzzo (2010) e Maia (2011), esta pesquisa aborda o que os autores chamam de *crise de sentido*, contexto em que se percebe uma radical mudança das condições básicas da vida humana e uma crescente transformação dos valores sociais. Esse cenário revela a condição de estar em um mundo onde o que é valorizado é o fugaz, o aparente, o superficial, o sem sentido. Desse modo, propõe uma análise sobre a educação como processo de *formação humana*, afirmando a instituição escolar como espaço privilegiado de possibilidades emancipatórias de existência. Tendo como contexto de investigação o *Programa Educação em Valores Humanos (PEVH) / Projeto Escola Sustentável (PES)* desenvolvido em uma das escolas do município de Serra-ES, as questões orientadoras tiveram como objetivo investigar como essa experiência se articula aos enunciados da crise de sentido e como tem favorecido o desenvolvimento da ideia de *formação humana* no âmbito escolar. A metodologia privilegiada foi o estudo de caso tendo como instrumentos de pesquisa a observação participante, a análise documental e as entrevistas. A partir da perspectiva qualitativa, a pesquisa em campo evidenciou que, embora os sentidos pretendidos pelo desenvolvimento do PEVH / PES nas escolas tenham despertado atenção a questões atuais e relevantes, circunscreveram-se alheios a um debate mais amplo e profundo acerca da escola na atualidade distanciando-se de uma perspectiva crítica. Logo, pela via da responsabilização individual, desconsiderou as contradições históricas.

Palavras-chave: Escola. Crise de Sentido. Formação Humana.

ABSTRACT

In light of the authors Berger & Luckmann (2005), De Bastiani (2008), Ferreira (2009); Peruzzo (2010) and Maia (2011), this research addresses what the authors would call a *crisis of meaning*, context in which a radical change of the basic conditions of human life is perceived and as well as an increasing transformation of social values. This setting reveals the condition of being in a world where what is valued is the fleeting, the apparent, superficial, and senseless. Thus, we propose an analysis of education as a process of human development, affirming the school institution as a privileged environment of emancipatory possibilities of existence. Having as context the Education Research Program in Human Values (PEVH) / Sustainable School Design (PES) carried out in one of the schools in the municipality of Serra-ES, the guiding questions aimed to investigate how this experience is linked to the utterances of the *crisis of meaning* and how it has favored the development of the idea of human shaping in schools. The preferred approach was the case study taking the research tools as participant observation, document analysis and interviews. From a qualitative perspective, the field research evidenced that although the meanings intended by the development of PEVH / PES in schools have attracted attention to current and relevant issues, others were confined to a deeper and wider debate about the school nowadays distancing itself from a critical perspective. Therefore by means of individual accountability, the historical contradictions were ignored.

Keywords: School. Crisis of meaning. Human development.

LISTA DE SIGLAS

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CI - Comunicações Internas

CIVIT - Centros Industriais de Vitória

CMEI - Centro Municipal de Educação Infantil

EF - Ensino Fundamental

EI - Educação Infantil

EJA - Educação de Jovens e Adultos

EM - Ensino Médio

EMEF - Escola Municipal de Ensino Fundamental

IDEB - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

IDF - Índice de Desenvolvimento Familiar

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IEVH - Instituto Educação em Valores Humanos

MACC - Mostra Artística, Cultural e Científica

MEC - Ministério da Educação

NEI-UFES - Núcleo de Estudos e Pesquisas Indiciárias da Universidade Federal do Espírito Santo

OCDE - Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico

PA - Plano de Ação

PDE - Plano de Desenvolvimento da Escola

PEVH - Programa Educação em Valores Humanos

PIB - Produto Interno Bruto

PPP - Projeto Político Pedagógico

SEDU/Serra - Secretaria de Educação do Município de Serra

UE - Unidade de Ensino

UNESCO - Organização Educacional, Científica e Cultural das Nações Unidas

SUMÁRIO

1 APRESENTAÇÃO.....	12
2 PRESSUPOSTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS.....	22
2.1 OS CAMINHOS DA PESQUISA	22
3 PRODUÇÃO DE SENTIDOS NO CONTEXTO DA CRISE DE SENTIDO: OS DESDOBRAMENTOS DA MODERNIDADE.....	29
3.1 SENTIDO E CRISE DE SENTIDO	36
3.2 A MODERNIDADE	39
3.3 A PÓS-MODERNIDADE: “A TEORIA TEM CONSEQUÊNCIAS!”	47
4 OS SENTIDOS DA ESCOLA: ALGUMAS CONTRIBUIÇÕES TEÓRICAS ...	51
4.1 O SURGIMENTO DA INSTITUIÇÃO ESCOLAR: DA IDADE MÉDIA À MODERNIDADE.....	53
4.2 REVISÃO DE ESTUDOS.....	57
4.3 OS SENTIDOS DA ESCOLA A PARTIR DA NOVA CONFIGURAÇÃO DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS: ALGUNS APONTAMENTOS.....	69
4.3.1 O Neoliberalismo	70
4.3.2 Os novos marcos regulatórios das políticas educativas.....	73
4.4 EDUCAÇÃO COMO PROCESSO DE FORMAÇÃO HUMANA	78
5 PROGRAMA EDUCAÇÃO EM VALORES HUMANOS / PROJETO ESCOLA SUSTENTÁVEL	82
5.1 O CAMPO DE PESQUISA E SEU CONTEXTO	82
5.1.1 O município de Serra-ES	83
5.1.2 A entrada no campo de pesquisa	89
5.2 OS SENTIDOS DAS EXPERIÊNCIAS: CONSIDERAÇÕES A PARTIR DAS EVIDÊNCIAS NA ESCOLA.....	95
5.3 O PROGRAMA EDUCAÇÃO EM VALORES HUMANOS (PEVH)	104
5.4 O PROJETO ESCOLA SUSTENTÁVEL (PES)	120
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	138

7 REFERÊNCIAS	143
APÊNDICE A - ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO PARTICIPANTE	149
APÊNDICE B - ROTEIRO DE ENTREVISTA	150
ANEXO A - LEI MUNICIPAL Nº 4.108 DE 16 DE OUTUBRO DE 2013	152

1 APRESENTAÇÃO

Ao longo da história, a educação sempre esteve voltada à formação de um determinado perfil de homem¹, guardadas as peculiaridades e intencionalidade de cada momento. Independentemente dos valores que se propôs defender, em cada época, houve sempre a necessidade de estabelecer quais os objetivos se pretendia alcançar e quais os meios seriam considerados para o alcance desses objetivos. Hoje não é diferente. A educação se distingue de acordo com os fins planejados, fins esses traçados sob o ideário dos valores que se têm em voga.

Ainda que os fins que a orienta sejam controversos, a história nos mostra que, ao se modificar ao longo do tempo para atender as expectativas sociais e culturais que vão se produzindo, a educação - uma entre outras estratégias, e não como prática isolada ou determinante no processo das transformações, tão necessárias no contexto atual - é capaz de propor uma reflexão analítica e crítica para se pensar o mundo e, portanto, potencializar uma atitude responsável frente à realidade. Para tanto, não basta apenas conhecer o mundo a partir da transmissão sistemática dos conhecimentos, mas estabelecer uma relação de pertencimento e, conseqüentemente, de sentido. “Não só conhecer o mundo, mas também questionar o que ocorre nele, buscar compreender suas histórias e estabelecer uma relação própria com esse espaço comum e seu legado [...]” (ALMEIDA, 2011, p. 146).

De acordo com Brandão (2001), a educação é unidade fundadora essencial; não é um meio, é um fim cuja finalidade é o próprio ser humano. Nesse entendimento, defende-se aqui uma educação, conforme aponta o autor, que privilegie a construção de um mundo de viver e conviver; uma educação que esteja ao lado da vida, que se realiza “entre”, ou seja, que tenha o diálogo com o outro como princípio. Uma educação que seja capaz de potencializar a sensibilidade para questões que dizem respeito a um projeto comum de existência, onde princípios coletivos assumam centralidade frente aos interesses individuais tão exaltados na atualidade. É, pois, como salienta Frigotto (2005), conceber a educação como possibilidade de reafirmar a liberdade dos homens, de reafirmar um acordo solidário entre os seres humanos, de apropriar-se, de transformar, de recriar a cultura, sempre primando pelo reconhecimento e cooperação dos homens entre si.

¹ “Homem” é entendido neste trabalho como ser genérico; como gênero humano.

Nesse sentido, por ter o homem uma essência omnilateral, como assinalou Marx (2004), pensar as condições da existência é considerar o humano em todas as suas dimensões; é apreendê-lo em sua inteireza no mundo. É reconhecer a riqueza da natureza humana, a riqueza de sua sensibilidade. É, pois, privilegiar a *formação humana*. Sendo assim, à educação cabe considerar que, para abrir-se para o mundo, é preciso que o homem seja acolhido por aqueles que aqui já estão e tomar parte do que já foi construído, do que poderia ter sido diferente e dos desafios que se colocam. Cabe apostar em um empreendimento que potencialize o reconhecimento de todos, portanto, uma sociedade justa e igualitária. Sob esse olhar, pensar a educação requer clareza dos princípios que se pretende privilegiar.

Diante disso, a inquietação se volta à escola, pois, ao que parece, vem sendo tomada por questões que desafiam um *vir-a-ser* humano firmado na justiça social². A escola é espaço privilegiado de acesso ao saber sistematizado e é conquista histórica. Assim, ao passarem grande parte do tempo de suas vidas nesse espaço, é importante que aos alunos seja dispensada uma formação que permita compreender o mundo em que vivem para então se situarem ativamente diante dele. Uma formação que permita o “[...] alcance de um modo de ser, mediante um devir, modo de ser que se caracterizaria por uma qualidade existencial marcada por um máximo possível de emancipação [...]” (SEVERINO, 2006, p. 621). Trata-se da própria humanização do homem ao apreender a realidade; trata-se de considerar que o homem constrói sua natureza ao abrir-se para o mundo. Mas, na atualidade, os objetivos educacionais traçados têm apontado esse caminho? Para saber em que direção esses objetivos se voltam, é necessário lançar atenção ao contexto social.

Nesse entendimento, Berger e Luckmann (2005), De Bastiani (2008), Ferreira (2009), Peruzzo (2010) e Maia (2011) afirmam que testemunha-se, na contemporaneidade, uma *crise de sentido*. Uma radical mudança das condições básicas da vida humana, uma crescente transformação dos valores sociais, o que revela a condição de estar em um mundo onde o que é valorizado é o fugaz, o aparente, o superficial, o sem sentido. Segundo os autores, vivencia-se a perda de referenciais, a valorização da superficialidade, um aprofundamento da pobreza e da violência. Assim, inúmeras situações mostram como a vida humana tem se afastado das preocupações em voga no mundo

² O entendimento de justiça social, aqui defendido, fundamenta-se na perspectiva radical apresentada por Estêvão em *Educação, Justiça e Democracia* (2004). O autor salienta ser impossível exercer os direitos políticos e civis se não forem garantidos os direitos econômicos e sociais.

contemporâneo. A miséria, a violência, a corrupção, a discriminação têm levado a pensar se existe um caminho a percorrer no sentido contrário.

No que diz respeito à educação, esta parece trilhar outro caminho que não o de um pensar cuidadoso frente às inúmeras alternativas que se mostram. O conhecimento produzido pela humanidade ao longo da história como possibilidade de se pensar sobre a existência e se responsabilizar pelo mundo, embora seja colocado em pauta pela escola, tem sua efetividade desafiada por questões sociais mais amplas. A desestabilização dos valores em torno do bem comum, garantidores de uma consciência coletiva, cede lugar à lógica individualista, conforme Frigotto (2005), centrada na racionalização instrumental de todos os aspectos da existência.

Em consequência, os conhecimentos que deveriam ser privilegiados no intuito de melhorar a vida, em resposta aos valores hegemônicos, se voltam a essa lógica instrumental. Desse modo, reafirmam uma perspectiva prático-utilitarista cujo enfoque é o desenvolvimento de competências e habilidades em detrimento do pensar e compreender, sem, portanto, considerar o homem como a medida de todas as coisas, mas tendo-o meramente como meio para alcance dos fins. Fins esses tecidos sob a lógica do capital.

Diante disso, os valores apregoados parecem apontar a uma conformidade com as condições de vida atual contribuindo para a degradação do humano. Valores que mascaram os elitismos, as diversas formas de discriminação, o modelo excludente e injusto que se insere a sociedade. Os espaços que visam pensar a condição humana em uma perspectiva crítica se tornam cada vez mais restritos. As possibilidades são minimizadas na medida em que o homem torna-se alheio à história, na medida em que não se reconhece como sujeito histórico, forma-se negando sua natureza humano-social.

A não indiferença a esse cenário faz pensar a respeito do que está na raiz dessa *crise de sentido* afirmada pelos autores Berger e Luckmann (2005), De Bastiani (2008), Ferreira (2009), Peruzzo (2010) e Maia (2011), pois, não se pode abrir mão de afirmar o ser humano como sujeito histórico-cultural, como autor de sua própria vida, como capaz de criar e de reinventar a existência. Ainda que frente a momentos nos quais se torna difícil avançar em uma direção distinta da que testemunhamos, haja vista, por exemplo, o processo de construção da escola massificada contrapondo-se ao ideal de democracia, acredita-se que é possível uma educação entendida como

processo de *formação humana*. E, nessa direção, assumir uma perspectiva crítica é não se inquietar frente a isso. É, portanto, reconhecer que esses desafios se colocam também pulsantes no *chão da escola*.

Ao ingressar no curso de Pedagogia, no ano de 2006, ao longo das aulas e de outras atividades próprias do percurso acadêmico, foi possível perceber que pensar a educação é também pensar a respeito da sociedade que constituímos e que nos constitui. É estender a visão para além dos métodos e práticas construídos e experimentados dentro da sala de aula. Desse modo, é assumir-se em um empreendimento cujo objetivo tenha a vida como centralidade.

Nesse sentido, fazer escolhas que contribuam para esse *dever ser*, ainda que limites e desafios se interponham cotidianamente. Portanto, afirmar um compromisso ético-político, o que pressupõe se deixar afetar pelos problemas sociais cada vez mais latentes e constituintes do processo de ensinar e aprender. Problemas esses cada vez mais destacados aos olhos dos profissionais da educação e na pele daqueles que têm a escola pública, muitas vezes, como única possibilidade de apropriação da cultura, ainda que se trate da escola massificada.

Como não se indignar diante de crianças que experimentam o processo de escolarização e, no entanto, não conseguem ter assegurado o direito mínimo de aprender a ler e a escrever, por exemplo? Estaria esse problema circunscrito apenas à sala de aula, aos métodos, à formação docente? Assim, um compromisso ético-político pressupõe tomar conhecimento da realidade que se apresenta e buscar, a partir da aparência, a profundidade do que se anuncia. É se posicionar em meio à contradição sem perder de vista o homem como o produtor do mundo, logo, como aquele que pode transformá-lo.

Embora, em grande medida, o momento vivido na graduação tenha despertado em mim inquietações quanto à escola contemporânea, o fato de me tornar professora em uma escola pública me possibilitou partilhar desse sentimento de indignação com mais veemência. Assim, ao experienciar esse espaço educativo, tornaram-se mais intensas as preocupações a respeito do contorno que a escola parece traçar. Diante de questões reais, concretas, que deixam marcas e que exigem urgentemente atitudes - ainda que limitadas e insuficientes, ainda que representem uma aposta - mais e mais clamam a urgência de compreender melhor e em profundidade o que tem sido

a educação proposta na atualidade. Isso porque os problemas que se mostram dentro da escola são tão intensos que afetam profundamente seu sentido e comprometem a efetiva garantia do direito proclamado à educação.

Diante dessa configuração, uma experiência singular e diretamente relacionada à ideia de *crise de sentido* anunciada pelos autores anteriormente citados, que em grande medida potencializou o interesse por esta pesquisa, vale ser destacada. Trata-se do Programa Educação em Valores Humanos (PEVH), proposto pela Secretaria de Educação (SEDU) do município de Serra-ES, no ano de 2009, assumindo-se, na gestão municipal atual, como Projeto Escola Sustentável (PES) e materializado em Lei Municipal em outubro de 2013³.

À época do PEVH, a centralidade de sua implementação voltou-se ao desenvolvimento de *valores humanos* com vistas a colocar em pauta, no ambiente escolar, questões éticas, privilegiando uma perspectiva centrada no sujeito em si, sem problematizar o contexto social. Minha aproximação ao PEVH se deu no ano de 2011, ano em que a escola onde trabalhei implantou o referido Programa. O objetivo da proposta era desenvolver não só os aspectos cognitivos, mas também, de acordo com o material orientador, “[...] os conceitos da inteligência emocional e espiritual” (SERRA, ca 2011, p. 10), sinalizando preocupação em promover um novo sentido à escola, dado o aumento da violência, dos índices de evasão e repetência nas instituições escolares do município⁴. Nessa direção, a justificativa de sua adoção pelo município voltou-se a preocupações quanto à “degradação da dignidade humana”, dado o aumento da violência no Estado do Espírito Santo, reflexo de um contexto maior.

A violência no Espírito Santo e nas instituições é um longo processo de degradação da dignidade humana, com uma história de contínuas agressões à vida, à coletividade, à fraternidade, à liberdade e ao direito individual. É um processo que, apesar de possuir particularidades de nossa realidade, faz parte de um contexto maior de violência “globalizada” que ameaça o mundo inteiro (SERRA, ca 2011, p. 10).

³ Mais a frente, o Projeto Escola Sustentável e a Lei Municipal que cria o Programa Educação em Valores Humanos serão apresentados.

⁴ Os indicadores de desempenho educacional utilizados para monitorar o sistema de ensino no país são, fundamentalmente, de duas ordens: a) indicadores de fluxo (promoção, repetência e evasão) e b) pontuações em exames padronizados obtidas por estudantes ao final de determinada etapa do sistema de ensino.

Desde a aproximação ao assunto, a partir da formação inicial proposta pela SEDU/Serra em parceria com a iniciativa privada⁵, foi possível perceber uma inquietação de alguns profissionais diante não só da maneira pela qual foi implantado o programa, mas também pela concepção teórica anunciada. Ao mesmo tempo em que essa proposta se justificou destacando os problemas sociais desdobrados na escola e se proclamando como algo inovador e promissor à educação municipal, deu-se de modo controverso na perspectiva de alguns profissionais.

Após a apresentação do PEVH e o desdobrar das discussões na escola por ocasião do desenvolvimento do Programa na instituição, foi recorrente a indignação de alguns professores ao afirmarem que tal proposta, de certo modo, já era desenvolvida, pois é, inevitavelmente, parte integrante da educação. Por outro lado, para alguns, a proposta revelava uma oportunidade de reconhecimento do trabalho desenvolvido junto aos alunos e, ainda, um importante momento formativo para os professores, dando-lhes condições de pensar sobre a própria vida.

A proposta chegou até os professores daquela instituição de ensino como uma proposta de governo e, ao longo do ano, foi possível perceber a notoriedade que o PEVH atingia, sendo aos poucos implantado em outras unidades de ensino e divulgado às famílias e à sociedade, inclusive tendo suporte da mídia para tal divulgação. Nesse sentido, também foi realizado, no ano de 2011, o I Seminário sobre o Programa Educação em Valores Humanos⁶, momento em que se afirmava seu sucesso quanto à redução dos índices de evasão, reprovação e violência nas escolas onde já havia sido implementado.

O questionamento de alguns profissionais não estava voltado à proposta em si, pelo contrário, era unânime a importância atribuída ao tema. O questionamento voltava-se à concepção não crítica que a fundamentava, uma vez que a responsabilização individual era destacada como solução aos conflitos sociais. O fato de o PEVH ter sido abordado como “novidade”, bem como o fato da metodologia de trabalho ter sido sistematizada *a priori* pelo Instituto Educação em Valores

⁵ Esta formação aconteceu na sede da empresa parceira da proposta, Arcelor Mittal Tubarão, no início do ano de 2011, com vistas a apresentar a proposta às escolas. A palestra foi ministrada por Gonçalo Medeiros, presidente do Instituto Educação em Valores Humanos. Estiveram presentes professores, pedagogos e diretores das escolas municipais de Serra-ES que aderiam à proposta naquele ano.

⁶ Na ocasião, estiveram presentes a secretária de Educação da Prefeitura de Serra, o prefeito de Serra, o governador do Estado, o secretário de Educação do Estado, além de autoridades do Poder Legislativo e Judiciário. O Seminário também contou com a participação de um representante da UNESCO (Organização Educacional, Científica e Cultural das Nações Unidas) e de um representante da empresa Arcelor Mittal Tubarão, parceira na proposta.

Humanos (IEVH), contratado para difundir a proposta, geraram também certa resistência de parte do grupo de professores. Todavia, em várias unidades de ensino do município de Serra-ES o PEVH foi desenvolvido.

Embora o PEVH tenha findado (pelo menos no formato inicial de sua constituição) após a gestão municipal atual assumir a administração no ano de 2013, esse tema ganhou novo contorno assumindo-se como um projeto institucional intitulado Projeto Escola Sustentável, e, posteriormente, sob a forma de uma Lei Municipal, o PEVH se coloca novamente, considerando a concepção outrora afirmada e a parceria anteriormente firmada com a iniciativa privada.

Assim, essa experiência foi o despertar para esta investigação que pôde ser materializada a partir das reflexões suscitadas nas aulas e orientações por ocasião do Mestrado em Educação, sendo, portanto delineada. Na medida em que as leituras foram propostas, as discussões tecidas e o inevitável entrelaçar à experiência vivida no ano anterior com o PEVH, foi possível tomar parte neste empreendimento. Desse modo, esta investigação foi traçada a partir das experiências possibilitadas pelo Mestrado em Educação, pelo fazer pedagógico orientado pelo PEVH, tendo os professores e colegas como copartícipes dessa construção.

Portanto, considerado o contexto de surgimento desta pesquisa, cabe situar as questões de investigação: em tempos de *crise de sentido*, o que significa o *Programa Educação em Valores Humanos* (PEVH), experiência que se expandiu no cenário da educação do município de Serra-ES, assumindo-se posteriormente como *Projeto Escola Sustentável* (PES)? Que sentidos possibilita ao se afirmar como proposta de enfrentamento aos problemas sociais colocados à escola? Favorece o desenvolvimento da ideia de *formação humana*?

A primeira hipótese sustentada é de que o PEVH, atual PES, era representativo do quadro social sugerido como *crise de sentido* e, nesse entendimento, ao tomar corpo e adentrar a escola como possibilidade de minimizar problemas sociais mais amplos e complexos pela via de uma simples mudança na postura individual, assumiu-se numa perspectiva não crítica da realidade. Portanto, ao ser considerado como “solução”, “novidade”, “nova proposta”, “proposta atual” representa uma afronta à escola e aos profissionais que ali atuam, responsabilizando-os pela incapacidade de respostas satisfatórias aos problemas sociais, além de intensificar o trabalho docente. Basta à escola

assumir uma postura em defesa dos *valores humanos* que estará a sociedade livre de todos os males?

Outra questão colocada foi a maneira como se deu a implementação do PEVH, pois não considerou um debate a seu respeito, colocando-se acima do que os docentes tinham a dizer a respeito da escola e alheio aos debates em torno da educação nacional. E, por fim, a parceria entre Prefeitura Municipal, empresa privada e organização não governamental (ONG), o que sugere alinhamento aos novos rumos das políticas educativas de estabelecimento de parcerias público/privado como alternativas de gestão.

Embora o PEVH / PES, no momento em que surgem, não sejam diretamente políticas educativas, interferem nessas políticas e revelam intencionalidades, o que se faz sentir na escola: a escola não se reconhece como propositora dessas ações, ainda que considere legítimo o que propõem o PEVH e o PES. O trabalho na escola é intensificado, na medida em que tem de responder as exigências das “demandas que vem de cima”. Embora seja reconhecida a importância do desenvolvimento de temas como amor, paz, respeito, solidariedade, sustentabilidade, etc., não tem sido possível acreditar que possa haver mudanças substanciais se não houver um alargamento desses temas em direção a uma nova racionalidade, revelada em políticas públicas comprometidas com uma transformação social.

Assim, esta pesquisa estruturou-se em torno das categorias *crise de sentido*, *função social da escola* e *formação humana*. Como objetivo central, analisou o Programa Educação em Valores Humanos / Projeto Escola Sustentável, seus desdobramentos no contexto escolar e sua relação com os enunciados da *crise de sentido*.

E, para tanto, em termos específicos, evidenciou os sentidos e os desdobramentos do desenvolvimento do *Programa Educação em Valores Humanos / Projeto Escola Sustentável* no cotidiano escolar; e investigou como a escola articula práticas e mediações considerando a implementação do *Programa Educação em Valores Humanos / Projeto Escola Sustentável* e sua responsabilidade enquanto lugar de socialização do conhecimento.

Desse modo, esta pesquisa, ao tomar o *Programa Educação em Valores Humanos / Projeto Escola Sustentável* como objeto de investigação, buscou, a partir dos objetivos anunciados, considerar os aspectos mais específicos dessa experiência educativa juntamente aos determinantes sociais, econômicos e culturais, com vistas a problematizar não só o que tem significado a escola na atualidade, mas também potencializar o debate acerca de novos caminhos para a educação. Tratou-se, portanto, de uma pesquisa de natureza qualitativa, tendo o estudo de caso como uma escolha mais adequada a este processo de investigação, pois, conforme André (2008), Gil (2002), Merriam (apud ANDRÉ 2008) e Triviños (1987), o estudo de caso possibilita pesquisar um fenômeno específico dentro de seu contexto. Logo, possibilita estabelecer relações entre a especificidade investigada e o todo.

Assim sendo, estruturado em cinco partes, este estudo apresenta, inicialmente, o propósito de investigação e destaca os pressupostos teórico-metodológicos considerados para a condução da pesquisa.

Em seguida, apresenta uma explanação acerca da produção de sentidos no contexto de *crise de sentido*, evidenciando o surgimento de uma ordem social como necessidade e produtos do homem ao longo da história.

Na sequência, apresenta um breve histórico a respeito do surgimento da instituição escolar e problematiza os sentidos que a escola tem assumido na atualidade, tomando alguns estudos levantados, as políticas educativas no contexto do Neoliberalismo e a educação como processo de *formação humana* como referência para algumas reflexões.

A pesquisa realizada em campo é apresentada na quarta parte, evidenciando o contexto de investigação e suas peculiaridades. Discuto, portanto, as orientações dos documentos propositores do PEVH e do PES, teço análises a respeito de seus desdobramentos dentro do ambiente escolar e tensiono essas experiências à *crise de sentido* anunciada, tendo como base o referencial teórico explorado nas partes anteriores.

Por fim, nas considerações finais busco sistematizar as discussões empreendidas ao longo do texto e lanço o desafio de pensar novos caminhos à educação no contexto atual. Assim, aponto a

importância de problematizar as experiências que se colocam à escola no intuito de compreender os referenciais que anunciam e os objetivos que as subjaz. Destaco ainda os limites desta investigação e proponho questões a serem mais exploradas.

2 PRESSUPOSTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS

2.1 OS CAMINHOS DA PESQUISA

A perspectiva adotada para elaboração desta investigação considera o objeto da pesquisa como produção humana. Ou seja, “[...] um mundo em que as coisas, as relações e os significados são considerados como *produtos* do homem social, e o próprio homem se revela como sujeito real do mundo social” (KOSIK, 1989, p. 18, grifo do autor). De tal modo, se propôs a analisar, interpretar e compreender os fenômenos sociais em sua totalidade. Totalidade entendida não como acúmulo de “todos os fatos”, nem a partir da dicotomia “partes/todo” ou mesmo da ideia banal de que tudo está em conexão com tudo, ou que o todo é superior às partes, mas totalidade entendida como um todo estruturado e dialético, em que um fato é abstraído para ser compreendido racionalmente (KOSIK, 1989).

Assim sendo, o viés de condução desta pesquisa considera os seres humanos constituídos na e pela história; junto com seus pares, constroem e se autoconstroem via interações e instituições que abrangem a vida social. Portanto, a especificidade humana está no fato de, a todo momento, o homem criar expectativas a respeito do que pensa acerca do mundo objetivo e pôr em evidência sua capacidade axiológica, ou seja, sua capacidade de valorar. Saviani (1996), ao discorrer sobre o assunto à luz do marxismo, destaca que é na realidade que os valores são objetivados e que estão intrinsecamente relacionados à existência humana; fazem parte do cotidiano.

Desse modo, “[...] o valor é uma relação de não indiferença que o homem estabelece com os elementos com que ele se defronta. Na medida em que o homem não é indiferente às coisas, é que essas coisas possuem valor” (SAVIANI, 1996, p. 42). Em outras palavras: os valores surgem na relação de nossa própria existência com a natureza e com o meio cultural. “O homem é, pois, um ser situado” (SAVIANI, 1996, p. 36).

A não indiferença à realidade a produz em um processo contínuo de criação. “A consciência humana é ‘reflexo’ e ao mesmo tempo ‘projeção’; registra e constrói, toma nota e planeja, reflete e antecipa; é ao mesmo tempo receptiva e ativa” (KOSIK, 1989, p. 26). E, por considerar que a

compreensão da realidade só se efetiva mediante um olhar cuidadoso e em profundidade das objetivações humanas, considero apropriado privilegiar a pesquisa qualitativa.

A pesquisa qualitativa favorece uma maior compreensão do significado da realidade social. De acordo com Michel (2009), a pesquisa em Ciências Humanas deve sempre contemplar uma análise qualitativa, uma vez que se volta à condição social de um grupo, de uma classe, de crenças, de valores, de significados. Nesse entendimento, também assegura Kramer e outros (2005), ao afirmar que aquilo que constitui o objeto de pesquisa é complexo, inacabado, contraditório, exigindo uma avaliação criteriosa e sensível. Salienta ainda que também o é o pesquisador. Assim, a pesquisa em Ciências Humanas também requer de quem pesquisa o reconhecimento de seus próprios limites, mas sem abrir mão de uma compreensão interdisciplinar, dialógica e dialética.

Triviños (1987), ampliando reflexões a respeito da pesquisa qualitativa, assevera que, nessa abordagem, o ambiente onde ocorre o fenômeno investigado é fonte direta dos dados e o pesquisador é instrumento-chave nesse processo. Ou seja, a perspectiva assumida pela pesquisa qualitativa não considera o objeto em análise isolado do meio, mas em suas inter-relações, pois parte do pressuposto de que o fenômeno social é concreto. Nesse intento, a descrição se torna essencial, porque evidencia as origens, as causas, as relações, as mudanças, com vistas a propiciar a compreensão do que se investiga, suas consequências, significações e determinações. É, portanto, considerar

[...] o desenvolvimento do fenômeno não só em sua visão atual que marca apenas o início da análise, como também penetra em sua estrutura íntima, latente, inclusive não visível ou observável à simples observação ou reflexão, para descobrir suas relações e avançar no conhecimento de seus aspectos evolutivos, tratando de identificar as forças decisivas responsáveis por seu desenrolar característico (TRIVIÑOS, 1987, p. 129).

De tal modo, o objetivo do pesquisador deve ser o de ir além do que se mostra, uma vez que não é possível compreender o fenômeno mediante uma postura contemplativa, mas somente a partir de um posicionamento ativo. Nessa direção, Paulo Netto (2011, p. 22), ao discorrer sobre o método de Marx, afirma:

O objetivo do pesquisador, indo além da aparência fenomênica, imediata e empírica - por onde necessariamente se inicia o conhecimento, sendo essa aparência um nível da realidade e, portanto, algo importante e não descartável -, é apreender a essência (ou seja: a estrutura e a dinâmica do objeto). [...] o método de pesquisa que propicia conhecimento teórico, partindo da aparência, visa alcançar a essência do objeto.

Assim, ao não ser indiferente à realidade, o pesquisador busca compreender suas determinações. Para uma investigação em profundidade, lança mão de procedimentos analíticos sob a luz do método e, então, é capaz de projetar o ideal no plano da pesquisa. A esse respeito Kosik (1989, p. 12) salienta que “Captar o fenômeno de determinada coisa significa indagar e descrever como a coisa em si se manifesta naquele momento, e como ao mesmo tempo nele se esconde”. É, portanto, a partir da realidade que se apresenta imediatamente ao homem que se estabelece critérios de análise com vistas a compreender o que se pretende. Por conseguinte, ainda conforme Kosik (1989, p. 15),

A *práxis* utilitária cotidiana cria “o pensamento comum” – em que são captados tanto a familiaridade com as coisas e o aspecto superficial das coisas quanto a técnica de tratamento das coisas – como forma de seu movimento e de sua existência.

Diante disso, a postura do pesquisador é de sujeito ativo frente ao que investiga; deve empreender-se ao máximo no sentido de levantar conhecimentos, criticar ativamente e revisar esses conhecimentos. “O sujeito ‘tem de apoderar-se da matéria, em seus pormenores, de analisar suas diferentes formas de desenvolvimento e de perquirir a conexão que há entre elas’” (MARX apud PAULO NETTO, 2011, p. 25).

Contudo, por ser todo conhecimento produto da ação humana, está impregnado de certo grau de subjetividade, isto é, todo conhecimento é criado a partir de um ponto de vista. Assim, a subjetividade do pesquisador também se materializa no conhecimento que formula a partir de sua aproximação e de sua análise. Ao reconhecer essa relação entre subjetividades, porque impregnadas na realidade objetivada, o pesquisador admite que o conhecimento que produz pode ser confrontado com o conhecimento de outras interpretações, seja negando essas interpretações, seja indo ao seu encontro, contribuindo assim para melhor compreensão da realidade. Diante disso, é importante salientar que a relação sujeito/objeto está imbricada em um sistema de relações construídas pelos homens, portanto, não é possível uma relação de exterioridade do pesquisador quanto ao seu objeto.

Todavia, o pesquisador deve assumir um caráter metodológico rigoroso no sentido de fazer do que se investiga, de fato, uma pesquisa. Em outras palavras, considerar a não exterioridade do pesquisador para com o que se propõe investigar não exclui a objetividade do conhecimento teórico, pois “[...] a teoria tem uma instância de verificação de sua *verdade*, instância que é a *prática social e histórica*” (PAULO NETTO, 2011, p. 23, grifo do autor). Desse modo, o pesquisador busca na

história, nos desdobramentos de outros tempos e de suas leis tendências que serão ou não contestadas. É a partir de um olhar atento ao passado e suas implicações que se pode compreender o presente e lançar expectativas ao futuro, não por meio de um caminho linear e causal, mas por sua consideração à luz da dialética.

Nesse entendimento, o *estudo de caso* foi considerado como delineamento mais adequado para esta pesquisa, pois favorece a análise de uma questão específica, no caso, o Programa Educação em Valores Humanos / Projeto Escola Sustentável, especificidade desenvolvida em algumas escolas municipais de Serra-ES. Assim, uma instituição educativa específica foi escolhida para atender aos propósitos de investigação.

Dessa maneira, a fim de alcançar os propósitos investigativos anunciados, privilegiou-se como campo de investigação uma Escola Municipal de Ensino Fundamental (EMEF) do município de Serra-ES, cujos critérios traçados fossem confirmados: ser esta instituição uma unidade de ensino participante, na ocasião, do Programa Educação em Valores Humanos; no momento reservado à pesquisa empírica, estar vinculada ao Projeto Escola Sustentável e aceitar acolher a pesquisa.

Para ampliar os conhecimentos a respeito do *estudo de caso*, alguns autores foram considerados: Gil (2002), André (2008) e Merriam (apud André 2008). Assim, de acordo com Gil (2002), o estudo de caso permite um estudo profundo e exaustivo do que se propõe investigar, dando condições de amplo e detalhado conhecimento. Segundo André (2008)⁷, essa forma particular de fazer pesquisa possibilita um conhecimento mais concreto, mais contextualizado, que considera a particularidade e a complexidade de um dado fenômeno. Assim, também conforme Merriam (apud ANDRÉ, 2008), o estudo de caso possibilita tornar um conhecimento mais concreto na medida em que situa e contextualiza uma situação. Ao mesmo tempo em que favorece o conhecimento dessa situação, porque a descreve, também permite expandir esse conhecimento ao favorecer generalizações, uma vez que a situação em análise não está descolada da práxis social.

Portanto, partindo da definição de diferentes autores acerca do estudo de caso, Merriam (apud ANDRÉ, 2008) sintetiza os princípios de um estudo de caso qualitativo, destacando quatro

⁷ Embora André (2008) faça a opção por usar a denominação *estudo de caso do tipo etnográfico* considerando os princípios e métodos da etnografia, nesta investigação a opção pelas contribuições da autora se limitam ao levantamento de conceitos e fundamentos a partir de outros autores que André (2008) faz no início da obra.

características essenciais: 1) *Particularidade*: ao permitir centrar-se em uma situação específica, o estudo de caso evidencia a importância do caso em si, seja pelo que revela, seja pelo que representa; 2) *Descrição*: trata-se de uma descrição completa e literal da situação investigada, destacando suas várias nuances; 3) *Heurística*: favorece a compreensão de um fenômeno; propicia avançar da aparência à profundidade de algo investigado; 4) *Indução*: a partir da análise de um fato específico favorece conclusões mais gerais.

Assim sendo, buscando atender aos critérios assinalados, a recolha dos dados⁸ se deu de várias maneiras. Foram coletados a partir de observação participante com registros em diário de campo, de entrevistas semiestruturadas aos sujeitos investigados (diretora, pedagoga, coordenadora e professores) e de análise de documentos pertinentes ao objeto da pesquisa. Portanto, foi possível confrontar as informações a fim de perceber convergências e divergências nos dados coletados, garantindo, desse modo, maior qualidade dos dados obtidos.

Assim como a instituição que acolheu a pesquisa não foi identificada por questões éticas, os sujeitos entrevistados também tiveram sua identidade preservada. No caso da diretora, da pedagoga e da coordenadora entrevistadas, a opção foi por identificá-las segundo o cargo que ocupam na escola e, no caso dos professores (15 entrevistados), pela letra inicial do nome. Vale destacar que constam no texto os fragmentos das entrevistas considerados mais significativos para a compreensão e comprovação das afirmações. Portanto, para não tornar o texto demasiadamente extenso, não destaquei todas as respostas de cada entrevistado, mas, aquelas que foram representativas daquilo que o grupo apontava.

André (2008, p. 27) afirma que “A observação participante e as entrevistas aprofundadas são, assim, os meios mais eficazes para que o pesquisador se aproxime dos sistemas de representação, classificação e organização do universo estudado”. Nessa direção, no desenvolvimento da pesquisa em campo, inicialmente privilegiei estar com os sujeitos participantes da pesquisa, esclarecendo sobre os objetivos da investigação, dialogando sobre a dinâmica da escola, sobre os desafios, sobre as potencialidades; a escuta de suas opiniões, posicionamentos e considerações a respeito não só das

⁸ Nesta investigação, a significação de “dados” é tomada conforme sugere Triviños (1987, p. 140, grifo nosso): “Antes de qualquer definição do que entendemos por ‘Dados’ e/ou ‘Materiais’, é indispensável que o pesquisador tenha claro, ao iniciar uma pesquisa, que *dados será aquilo que procurará, fundamentalmente, em torno do fenômeno que pensa estudar*”.

questões que envolviam a escola, mas daquelas que se referiam ao ser pesquisador. Esse primeiro momento da pesquisa em campo favoreceu tanto um aproximar-se dos sujeitos, condição importante para o desdobrar da pesquisa, quanto obter esclarecimentos para compor a investigação. À medida que a presença do pesquisador se tornava mais naturalizada no campo, a observação participante desenvolvida teve como orientação questões delineadas a partir dos objetivos perquiridos (APÊNDICE A).

É importante destacar que o conceito de observação adotado não diz respeito a simplesmente olhar, mas, conforme Triviños (1987), separar abstratamente determinado fenômeno social de seu contexto para ser compreendido em sua dimensão singular e, posteriormente, avançar em seus desdobramentos, causas, consequências, determinações. Assim, observar no contexto da pesquisa é buscar na complexidade do real um recorte abstrato representativo da dinâmica social. Seguindo essa perspectiva, os elementos destacados pela observação participante foram registrados em diário de campo numa amostragem de tempo de aproximadamente 6 meses (julho/2013 a dezembro/2013), 3 vezes por semana, sempre no funcionamento do turno matutino da escola considerada para a pesquisa. Para compor a contextualização do objeto de pesquisa, foram consideradas ainda informações e experiências anteriores à aproximação da escola que sediou a pesquisa, o que permitiu maior conhecimento a respeito do PEVH.

A opção por entrevistas semiestruturadas considerou o fato de essa modalidade de entrevista propiciar maior liberdade ao entrevistado, sem, no entanto, perder de vista o que se pretendia saber. Assim, partiu-se de questões baseadas em certo conhecimento do objeto de investigação, conhecimento esse levantado antes da investigação *in loco*, para em seguida desdobrarem-se em outros questionamentos pertinentes à pesquisa, dando condições do entrevistado participar das reflexões suscitadas (APÊNDICE B).

Portanto, as entrevistas semiestruturadas, conforme Triviños (1987), permitiram a presença atuante do pesquisador ao mesmo tempo em que potencializou o que o sujeito entrevistado tinha a dizer, favorecendo “[...] não só a descrição dos fenômenos sociais, mas também sua explicação e a compreensão de sua totalidade, tanto dentro de sua situação específica como de situações de dimensões maiores” (p. 152).

Por fim, os documentos considerados, nesta investigação, foram aqueles que remeteram ao PEVH e ao PES, incluindo uma comunicação interna (CI) da SEDU/Serra à escola. Foram considerados também o Projeto Político Pedagógico (PPP) da unidade de ensino e seu Plano de Ação 2013 com vistas conhecer informações específicas da escola que acolheu a pesquisa e compreender a dinâmica de trabalho.

Em síntese, considerados os pressupostos teórico-metodológicos apresentados, reitera-se que o objetivo desta investigação ao tomar o Programa Educação em Valores Humanos / Projeto Escola Sustentável, seus desdobramentos no contexto escolar e a relação dessa experiência à *crise de sentido* buscou ir além do descritivo, numa apreensão da realidade que considera suas dimensões objetivas e subjetivas de constituição.

Assim, a consideração dessa experiência específica desenvolvida no município de Serra-ES, tendo como panorama contextual os desdobramentos da Modernidade - recorte temporal para situar a *crise de sentido* - e considerações sobre o surgimento das escolas, sobre o novo desenho assumido pelas políticas educativas no contexto do Neoliberalismo, além do diálogo com as discussões suscitadas pelo levantamento bibliográfico realizado foi estratégia tomada no sentido de considerar a dialética inerente às dimensões macro e microssociais. Portanto, ao estender esta investigação ao empírico, no caso, a uma unidade de ensino, foi possível perceber as significações do PEVH/ PES não só na escola, mas também o que revela ao se mostrar como solução a muitos problemas sociais. Foi possível também estabelecer relações com a ideia de *formação humana* defendida neste estudo.

3 PRODUÇÃO DE SENTIDOS NO CONTEXTO DA CRISE DE SENTIDO: OS DESDOBRAMENTOS DA MODERNIDADE

O processo de tornar-se homem se dá na relação dialética homem-natureza. É por meio do agir sobre a natureza que se concretiza a transformação do mundo material e do próprio homem. Desse modo, a natureza é ao mesmo tempo natural e humana.

A natureza é o corpo *inorgânico* do homem, a saber, a natureza enquanto ela mesma não é corpo humano. O homem *vive* da natureza significa: a natureza é o seu *corpo*, com o qual ele tem de ficar num processo contínuo para não morrer. Que a vida física e mental do homem está interconectada com a natureza não tem outro sentido senão que a natureza está interconectada consigo mesma, pois o homem é uma parte da natureza (MARX, 2004, p. 84, grifo do autor).

Nessa relação, o homem produz-se a si mesmo e esse empreendimento é sempre social. Diferentemente dos animais que produzem unilateralmente no âmbito da necessidade imediata, o homem é capaz de produzir para além da carência orgânica e, ao operar sobre o domínio natural por meio do trabalho, cria um mundo exterior a si próprio ainda que dele dependente. Assim, ao idealizar fins a partir do mundo natural que se coloca diante de si, o ser humano muda a si mesmo; cria objetivações ao mesmo tempo que se cria como ser social.

O animal forma apenas segundo a medida e a carência das espécies à qual pertence, enquanto o homem sabe produzir segundo a medida de qualquer espécie, e sabe considerar, por toda a parte, a medida inerente ao objeto; o homem também forma, por isso, segundo as leis da beleza (MARX, 2004, p. 85).

Segundo Pino (2005), inspirado em Vigotski, o termo *humano* implica pensar o homem ao mesmo tempo em relação à natureza e à história que se inicia com ele e da qual é autor, pois, ao distanciar-se da natureza, faz dela objeto de sua ação. Assim, nesse exercício de distanciamento do mundo objetivo, o homem é capaz de introduzir entre ele e a natureza a representação, ou seja, uma nova forma de existência, a existência simbólica.

Contudo, a especificidade humana não se compreende apenas em relação à natureza, mas emerge de sua progressiva relação com o *outro*, o que possibilita a internalização do plano social para o plano individual. Portanto, a humanização da espécie é uma *tarefa coletiva* - relacionada com a produção cultural - enquanto a humanização de cada sujeito é *tarefa do coletivo* - relacionada à apropriação

dessa cultura. Trata-se, portanto, de um paradoxo: a natureza transforma-se em cultura e a cultura materializa-se em natureza (PINO, 2005).

O humano integra em si sensibilidade e razão. Então, é capaz de atribuir significações ao mundo material, o que pressupõe sua dimensão simbólica e, ao mesmo tempo, seu desenvolvimento passa necessariamente pelo *outro*. O humano é ser social e “[...] a relação do homem com seu ambiente caracteriza-se pela abertura para o mundo” (BERGER; LUCKMANN, 1974, p. 70). Portanto, nesse processo contínuo de exteriorização, cria elementos necessários à sua vida biológica e, simultaneamente, cria elementos que respondam às suas necessidades culturais, sociais, estéticas e simbólicas. Nesse contexto, assevera Saviani (1996), o homem exerce uma atitude axiológica, ou seja, atribui valor às situações ao seu redor, portanto assume uma postura de não indiferença e produz significados, produz sentido, faz história.

O homem, ao abrir-se para o mundo, é capaz de reconhecer-se criador de saberes para se pensar e para pensar o que lhe cerca sempre por meio do constante diálogo com o *outro*. O humano é racional em si mesmo na medida em que se projeta para o mundo. Assim, é capaz de atuar sobre a realidade objetiva a partir de seus interesses e valores, e estar no mundo é habitar em um contexto contraditório, de enfrentamentos, de competição e de conflito, sempre na presença do *outro* (BRANDÃO, 2001).

Nesse sentido, Saviani (1996) afirma que o homem é então capaz de superar as condições adversas que a natureza lhe apresenta, pois tem autonomia de fazer escolhas, de optar pelo que achar melhor em uma dada situação; é um ser livre. A liberdade é sempre uma liberdade situada - continua o autor - porque pressupõe a liberdade do *outro*. Nas relações de homem a homem, cada qual pode fazer opções por engajar-se em uma determinada direção, logo, os homens exercem domínio sobre as coisas, tornando-as subordinadas aos seus desígnios.

Por não ser indiferente ao que se mostra diante de si e por ser capaz de perceber sua liberdade, é também capaz de reconhecer os outros homens como seres livres. Se o homem se percebe enquanto sujeito livre, então consegue exercer essa capacidade para com o *outro*, pois no reconhecimento do valor do *outro*, a sua liberdade, o homem pode se colocar no lugar deste e estabelecer comunicação e entendimento por meio de uma relação de colaboração. Nesse momento, é capaz de transcender

seu próprio ponto de vista; se abrem possibilidades mútuas de estabelecer objetivos comuns de existência.

Esses objetivos indicam o que se quer alcançar, e os valores se tornam indispensáveis para alcance desses objetivos, uma vez que representam as expectativas, as aspirações que se quer transcender; apontam ao que *deve ser* (SAVIANI, 1996). “Assim, se a relação vertical do homem para com as coisas é uma relação de dominação, a relação horizontal do homem para com os outros será uma relação de colaboração” (SAVIANI, 1996, p. 41). Eis um princípio fundamental de um projeto coletivo de existência.

Ao afirmarem que a ordem social - fundamentada nos aspectos biológicos do homem - é construção histórica e atual, portanto, produto humano que se faz constantemente numa trama entre passado-presente-futuro, Berger e Luckmann (1974) explicam que toda atividade humana pressupõe procedimentos operatórios significativos para o sujeito que, por intermédio da linguagem, é capaz de compartilhar esses significativos com o *outro* e, este *outro*, numa relação de reciprocidade, também estabelece trocas com o primeiro. Desse modo, ações significativas são construídas no desenrolar de uma história compartilhada e facilitam a vida de ambos os envolvidos dando-lhes possibilidades de transcender esses significativos construídos conjuntamente rumo à inovação. E,

A construção desse terreno de rotina por sua vez torna possível a divisão do trabalho entre eles, abrindo o caminho para inovações que exigem um nível mais alto de atenção. A divisão do trabalho e as inovações conduzirão à formação de novos hábitos, maior expansão do terreno comum a ambos os indivíduos. Em outras palavras, um mundo social estará em processo de construção, contendo nele as raízes de uma ordem institucional em expansão (BERGER; LUCKMANN, 1974, p. 83).

Dessa forma, asseguram os autores, há a padronização ou a institucionalização desses hábitos com a finalidade de instaurar um fundamento estabilizador e integrador de ações. Dito de outra forma, essa institucionalização refere-se a relações humanas que definem padrões de conduta rumo a certa direção em oposição a outras tantas direções possíveis.

Ponce (1979) ajuda a compreender melhor ao afirmar que a partir da divisão social do trabalho e, mais tarde, sua complexificação, pouco a pouco se deu a separação entre forças mentais e forças intelectuais. Paralelamente, a sofisticação de técnicas (especialmente na agricultura com a domesticação de animais) favoreceu um aumento na produção do alimento. A comunidade se viu,

então, diante de um excedente de produtos, o que potencializou trocas regulares e incorporou ao trabalho do homem certo valor. Nas comunidades primitivas, o *dever ser* estava diretamente relacionado às aspirações do grupo, constituindo um ideal pedagógico imperativo a manter em absoluta superioridade os objetivos desse grupo. Porém, esse modo de transmissão do conhecimento para se assentar às transformações que eram criadas se modificou.

Pouco a pouco, então, foram surgindo desigualdades. Desigualdades quanto à posse de bens, privilégios e poder. Se anteriormente, nas comunidades primitivas, a colaboração entre os integrantes do grupo tinham como base a propriedade comum e os laços de sangue, quando a sociedade começou a se dividir em classes a propriedade privada assumiu centralidade e a escravidão passou a representar a nova relação social: domínio do homem sobre o homem. Nesse intento, os processos de perpetuação da nova ordem precisavam atender suas necessidades e assim foram sendo forjados em torno de interesses diversos ao longo da história (PONCE, 1979).

No momento da história humana em que se efetua a transformação da sociedade comunista primitiva em sociedade dividida em classes, a educação tem como fins específicos a luta contra as tradições do comunismo tribal, a inclusão da ideia de que as classes dominantes só pretendem assegurar a vida das dominadas e corrigir qualquer movimento de protesto da parte dos oprimidos (PONCE, 1979, p. 35).

Contudo, não é possível desconsiderar que as transformações porque passou a sociedade muitas vezes se mostraram revolucionárias. Afinal, uma vez considerada a ação humana na construção social, de acordo com Kosik (1989, p. 18, grifo do autor), “[...] a realidade pode ser mudada de modo revolucionário só porque e só na medida em que nós mesmos produzimos a realidade, e na medida em que saibamos que a realidade é produzida por nós”.

Assim, a objetividade da realidade ao ser institucionalizada é transmitida às novas gerações e, nesse processo, vai sendo reelaborada tanto por quem transmite quanto por quem se apropria dos padrões sociais. Para ser transmitido e se manter, uma vez que as novas gerações não têm acesso ao significado original das instituições em termos de memória, o conjunto de objetivações precisa ser explicado e justificado, portanto, exige a *legitimação* (BERGER; LUCKMANN, 1974). A função da *legitimação* consiste em tornar objetivamente e subjetivamente possível o acesso às regras de conduta, aos conhecimentos e aos papéis sociais institucionalmente adotados como adequados.

Esses conhecimentos que são transmitidos apreendem a realidade social objetivada e, ao mesmo tempo, dialeticamente, produzem esta realidade. A transmissão desses conhecimentos baseia-se em seu reconhecimento social pelos indivíduos como legítimos frente a um problema coletivo e é a linguagem seu principal instrumento de transmissão.

Desse modo, o reconhecimento social dos conhecimentos que serão considerados legítimos expressa as escolhas quanto ao que *deve ser*; representam as expectativas de ser e estar no mundo criadas pelo homem. E é a partir dessas expectativas criadas pelo homem que a educação se mostra como importante meio para a legitimação desses conhecimentos. Segundo Saviani (1996), o surgimento da educação se confunde com o surgimento do próprio homem, pois anuncia as formas de produção de existência que foram sendo criadas intencionalmente ao longo da história e que se faz incessantemente. A educação é, portanto, construção histórica; prática social; se modifica ao longo das contradições.

Assim, corrobora o autor, a educação deve ser considerada a promoção do homem; deve ser considerada como necessidade social de trazer à luz as objetivações humanas dando oportunidade aos que chegam ao mundo de intervir e se responsabilizar frente ao que se torna conhecido e ao que está estabelecido. Isso porque a natureza e a cultura se impõem aos que neste mundo chegam dadas as objetivações humanas já construídas, o que configura um quadro de ação humana constante.

Já ao nascer, além de uma localização geográfica mais ou menos favorável, o homem se defronta com uma época de contornos históricos precisos, marcada pelo peso de uma tradição mais ou menos longa, com uma língua já estruturada, costumes e crenças definidos, uma sociedade com instituições próprias, uma vida econômica peculiar e uma forma de governo ciosa de seus poderes. Este é o quadro da existência humana. E, neste quadro, o homem é encaixado - é enquadrado. [...] A vida humana só pode se sustentar e desenvolver a partir de um contexto determinado; é daí que o homem tira os meios de sua sobrevivência (SAVIANI, 1996, p. 40).

Entretanto, as ações sociais não são institucionalizadas apenas em torno de problemas comuns, o que pressupõe considerar os interesses do coletivo. As escolhas quanto ao que *deve ser* figuram na história também em torno de interesses outros que não o bem comum. Os autores Berger e Luckmann (1974) asseveram que as sociedades nas quais existe excedente econômico - o que permite a alguns empenharem-se em atividades não diretamente relacionadas à subsistência - e crescente complexidade na divisão do trabalho tendem a uma segmentação da ordem institucional, uma distribuição social do conhecimento fragmentada e ao surgimento de *subuniversos* de

significação socialmente separados. Ou seja, o universo das objetivações sociais pode passar da perspectiva de bem público à apropriação pelos interesses privados de alguns.

Nessa configuração, continuam os autores, torna-se mais propícia a *reificação*, embora logo que se estabeleça um mundo social objetivo a possibilidade da *reificação* já esteja presente. *Reificação*, conceito marxista, diz respeito a apreensão dos fenômenos humanos como coisas, ou seja, o homem, produtor de sua história, não se vê como seu autor, por conseguinte, não consegue perceber a humanidade presente na construção do mundo.

Este fato nada mais exprime, senão: o objeto (*Gegenstand*) que o trabalho produz, o seu produto, se lhe defronta como um *ser estranho*, como um *poder independente* do produtor. O produto do trabalho é o trabalho que se fixou num objeto, fez-se coisal (*sachlich*), é a *objetivação* (*Vergegenständlichung*) do trabalho. A efetivação (*Verwirklichung*) do trabalho é a sua objetivação. Esta efetivação do trabalho aparece ao estado nacional-econômico como *desefetivação* (*Entwirklichung*) do trabalhador, a objetivação como *perda do objeto e servidão ao objeto*, a apropriação como *estranhamento* (*Entfremdung*), como *alienação* (*Entäusserung*) (MARX, 2004, p. 80, grifo do autor).

Portanto, a atividade vital (o trabalho) se torna estranha ao trabalhador, à natureza e, conseqüentemente, ao gênero humano. Não só se torna estranha ao homem, mas também independente dele, por isso, torna-se objeto. Ao existir fora do homem torna-se “[...] uma potência (*Macht*) autônoma diante dele, que a vida que ele concedeu ao objeto se lhe defronta hostil e estranha” (MARX, 2004, p. 81, grifo do autor). Nesse processo, o humano se torna estranho a si mesmo e ao *outro*, sendo este *outro* estranho, inimigo e competidor. Nessa mesma compreensão, Berger e Luckmann (1974) salientam que se trata de um paradoxo, pois, mesmo apreendendo o mundo de maneira reificada, o homem continua a construí-lo, isto é, constrói uma realidade que o nega.

Assim sendo, ainda conforme os autores, e já considerada a especificidade inerentemente humana de abrir-se para o mundo, o homem, ao construir-se no mundo por meio das objetivações sociais, isto é, ao fazer história, teoriza a respeito do que cria. Nesse empreendimento, lança mão de mecanismos de legitimação a fim de manter válidos os universos simbólicos engendrados. Desse modo, não se pode deixar de mencionar as relações de poder e seus desdobramentos nos conflitos sociais, pois

[...] o êxito de particulares mecanismos conceituais relaciona-se com o poder possuído por aqueles que operam com eles. O confronto com universos simbólicos distintos implica um

problema de poder, a saber, qual das definições da realidade em conflito ficará “fixada” na sociedade (BERGER; LUCKMANN, 1974, p.147-148).

Ao voltar à história, percebe-se que os mecanismos conceituais que mantiveram os universos simbólicos foram fixados socialmente a partir de certa ordem: mitologia, teologia, filosofia e ciência. Assim, em cada momento histórico esteve em pauta um corpo de conhecimentos que se quis legitimar e que se legitimou em função de interesses específicos. A proposta aqui não é traçar um esquema histórico linear, mas apontar como os mecanismos conceituais vão sendo construídos, uma vez que

As instituições e os universos simbólicos são legitimados por indivíduos vivos que têm localizações sociais concretas e interesses sociais concretos. A história das teorias legitimadoras é sempre parte da história da sociedade como totalidade (BERGER; LUCKMANN, 1974, p. 172).

Portanto, pode-se afirmar que as teorias legitimam instituições sociais, assim como instituições sociais também podem se modificar para se conformarem a teorias. Desse modo “[...] a transformação social deve sempre ser compreendida como estando em relação dialética com a ‘*história das ideias*’” (BERGER; LUCKMANN, 1974, p. 172, grifo nosso).

Logo, a partir dos apontamentos dos autores, pode-se afirmar que considerar a *história das ideias* é reconhecer a teorização a respeito da realidade como produto e produtora dessa realidade. É não ser ingênuo diante das teorias, porque estas tomam o conhecimento segundo as concepções que se propuseram a defender. Conforme Berger e Luckmann (1974), os interesses sociais rivais se traduzem na forma de teorizações, não sendo virtuosa a teoria que se propõe segundo suas características intrínsecas, mas aquela que melhor atende aos interesses sociais da estrutura unificada de poder.

Nesse entendimento, ao se perder de sua universalidade humana - o que poderia guiar as teorizações ao redor do bem comum -, o homem confronta-se com a própria existência. Ao se empreender no mundo sob princípios que negam a liberdade do *outro*, produz uma realidade em prol de interesses específicos, ora tendentes para um lado, ora para o outro, e nessa construção de universos simbólicos legitimam-se aqueles firmados pelo poder, poder este que vai sendo, ao longo da história, definido. A fim de aprofundar essas constatações, nada melhor que convocar a história.

Assim, a seguir, situarei os processos de produção de sentido do homem frente ao mundo objetivo tomando aspectos históricos para confirmar essas assertivas.

3.1 SENTIDO E CRISE DE SENTIDO

Com vistas a compreender o que vem a ser *crise de sentido*, é pertinente, primeiramente, responder a duas questões: o que é *crise*? E, o que é *sentido*? Deste modo, elucidando a primeira questão, afirmo que *crise* não é entendida aqui como esgotamento, colapso, falência, mas diz respeito a transformações intensas da sociedade; transformações promovidas e promotoras de novos modos de existir; transformações articuladas de maneira dinâmica à existência real e concreta.

E, para avançar na resposta do segundo questionamento, me apoio nos autores Berger e Luckmann (2005), pois afirmam que *sentido* é o que se desenvolve na consciência humana, na medida em que esta se volta à realidade objetiva, sendo o *sentido*, dessa forma, constituído subjetivamente a partir dos processos sociais. Seria, portanto, conforme os autores, uma forma complexa de consciência que não existe por si mesma, mas apenas por intermédio de relações entre *experiências*. Ou seja, por meio tanto de relações entre experiências atuais quanto entre experiências históricas; relações entre agir atual e agir histórico.

Para os autores, as relações entre experiências, sejam as relações atuais, sejam as relações sociais anteriores da experiência humana - construções ao longo da existência - revelam tanto problemas quanto soluções sociais e se transfiguram no curso da história ao mesmo tempo em que revelam o *sentido* legitimado. Dessa maneira, o *sentido* é disponibilizado tanto para o agir do indivíduo em várias áreas de ação quanto para toda sua conduta.

Desse modo, pode-se afirmar que, nas relações sociais, o *sentido objetivado* interage com o *sentido subjetivo* constitutivo do indivíduo numa trama dialética entre os aspectos estruturais da sociedade e os aspectos subjetivos da vida cotidiana, dando significado ao mundo social. Em outras palavras: as configurações superiores de valores e de sistemas de valores, ou seja, as configurações legitimadas, interferem no processo de construção de *sentido* ao difundirem conhecimentos entre a experiência coletiva e a experiência individual, ao mesmo tempo em que esta estabelece limites para aquela.

Assim sendo, o *sentido objetivo* ditado pelas grandes instituições de poder baliza o *sentido subjetivo*. Pode-se dizer então que se trata tanto de uma produção de *sentido* legitimada socialmente quanto de uma produção de *sentido* reificada da realidade. Neste caso, um *sentido subjetivo* alheio à profundidade da realidade, na medida em que - embora o *sentido* seja construído a partir do mundo - o sujeito não tem a consciência de que é autor desse mundo.

Portanto, o agir no mundo a partir de um universo simbólico objetivado por instituições de poder assentes em interesses privados, conseqüentemente, circunscreve a experiência atual a uma compreensão aparente da realidade e faz com que esse universo simbólico seja incorporado com naturalidade, sendo visto como único possível. No entanto, sem abdicar da contradição, alheio ao protagonismo na história, não sendo capaz de se perceber enquanto sujeito produtor deste mundo, ainda assim o homem preserva sua capacidade criativa diante da vida; ainda assim pode transcender o que lhe é imposto. Está aí a especificidade do humano.

Berger e Luckmann (2005) sustentam ainda que, em sociedades fechadas, tradicionais, de princípios fundamentalistas, há uma hierarquia definitiva de valores e de sentidos que não cabe seu questionamento. Nesses casos, as crises subjetivas tem menos probabilidade de se instaurar, uma vez que toda e qualquer ruptura à ordem instaurada é efetivamente combatida. Em contrapartida, em sociedades democráticas, tem-se o oposto. Em função da pluralidade de pontos de vista - e reside aí sua beleza - há um constante *por à prova* a ordem de sentidos estabelecida, o que as predis põem a crises subjetivas e intersubjetivas.

É importante esclarecer que os autores partem de modelos abstratos a fim de favorecer a compreensão da realidade, pois, como outrora assinalado, a especificidade humana reside em sua capacidade criativa. Assim, transcende modelos rígidos e fechados. Brayner (2008), ao argumentar sobre a democracia, afirmando-a como um regime político capaz de questionar-se a si mesmo, mas, que paradoxalmente testa e experimenta sua vitalidade e fortaleza na medida em que supera e incorpora as críticas, preservando-se e reinventando-se constantemente, ilustra bem o postulado sobre essa especificidade humana.

Na atualidade, as crises de sentido têm se instaurado na medida em que concordâncias de sentido comum, o que pressupõe valores comuns e consolidados, não são mais assegurados a todos, nem

conseguem tornar-se concordes em torno do que *deveria ser* a ordem de valores que estabiliza a identidade social. O problema se instaura em virtude do acirramento da concorrência de sentidos assente na equivalência. Ou seja, se torna um problema de orientação, pois promove uma equalização geral dos valores obscurecendo a lógica desigual de apropriação do patrimônio conquistado ao longo da história (BERGER; LUCKMANN, 1974).

Como integrar minimamente os *subuniversos* em torno de problemas comuns? Instaure-se uma competitividade pluralista desigual e surge um problema em torno da *legitimação*, uma vez que inúmeras possibilidades de condutas são afirmadas, cada qual a seu favor, tornando mais difícil a conservação de percepções estáveis de sentido. Desse modo, tem-se a sensação de estar perdido, pois as reservas de sentido da experiência privada ganham status de independência frente ao que é comum a todos. Como consequência, há o risco de assentamento de um *pluralismo*, ou seja, a coexistência de diferentes ordens de valores e de fragmentos de ordem de valores numa mesma sociedade (BERGER; LUCKMANN, 1974).

Diante disso, configurações superiores de valores (lembre-se da apropriação de certos grupos em função do poder) se mostram presentes no intuito de supervalorizar a tolerância entre os subuniversos que vão surgindo, tendo em vista a afirmação de valores diversos. Mas, em contrapartida, essas configurações se afirmam para além dos subuniversos fragmentados e assentam-se em uma moralidade formal abstrata que obriga a submissão de todos os membros da sociedade.

Assim, propõem regras válidas a todos para tornar possível a coexistência e a necessária cooperação dos diversos subuniversos, sem, no entanto, impor-lhes uma ordem comum de valores. Nesse sentido, Berger e Luckmann (2005) salientam que duas instituições se tornam centrais na contemporaneidade: o mercado e a democracia. “Duas instituições centrais da sociedade moderna promovem a passagem do destino para as possibilidades de escolha e para a compulsão de escolher: a economia de mercado e a democracia” (BERGER; LUCKMANN, 2005, p. 59).

Harvey (2012), ao se debruçar sobre a Modernidade e seus desdobramentos, situa a “[...] relação necessária entre a ascensão de formas culturais pós-modernas, a emergência de modos mais flexíveis de acumulação do capital e um novo ciclo de ‘compressão do tempo-espaço’ na

organização do capitalismo” (p. 7) e assim sinaliza uma desorientação em todos os aspectos da vida social. A partir dessa assertiva, o autor ajuda a compreender como se configurou esse processo de surgimento de sentidos diversos em torno da defesa “[...] do efêmero, do fragmentário, do descontínuo, do caótico” (p. 49) sem que, no entanto, esses pressupostos considerem a superação dessa situação, mas sim sua naturalização. Fundamentadas em autores como Foucault e Lyotard, por exemplo, essas ideias foram ganhando espaço no contexto de desconstrução dos princípios modernos e têm contribuído para a afirmação de um pluralismo de sentidos acerca da realidade. Essas ideias vêm sendo reconhecidas como ideias pós-modernas e, segundo o autor, mostram-se como “[...] um campo minado de noções conflitantes” (HARVEY, 2012, p. 9).

Nesse sentido, o autor continua afirmando que, no bojo das transformações engendradas no seio da vida urbana e intensificadas com o advento da industrialização, alguns discursos latentes nas últimas décadas traduzem uma substancial mudança na *estrutura do sentimento* (p. 19) e há um consenso de autores na afirmação de que “[...] a única coisa segura na Modernidade é a sua insegurança e até a sua inclinação para o ‘caos totalizante’” (p. 22).

Diante disso, Havey (2012) propõe atentar à causa dessa insegurança lançando atenção às forças sociais que a produzem. O autor alerta ainda ao risco de se afirmar concepções pautadas na superficialidade, pois dificultam a preservação do enraizamento da história, logo comprometem a estruturação do sentido diante da realidade. Desse modo, para melhor compreender o surgimento dessas ideias, se faz necessário voltar à história: aos significados da Modernidade, ao advento do Capitalismo, à *história das ideias* - assinalada por Berger e Luckmann (1974) - aqui com destaque aos postulados pós-modernos.

3.2 A MODERNIDADE

A Modernidade consolidou o rompimento com as antigas formas de pensamento centradas na teologia e no conhecimento contemplativo rumo à busca por um novo conhecimento, o que representou um período de intensas criações que afirmaram a razão como meio de emancipação humana. Ao contrário do teocentrismo defendido na Idade Média, na Modernidade afirmou-se a laicização do conhecimento, da moral e da política; afirmou-se uma cultura antropocêntrica,

humanista. No período medieval, o conhecimento cristão influenciava as formas de pensar, sendo a vontade divina suficiente para explicar a dinâmica social. A expressão de liberdade era a escolha de Deus para trilhar um caminho seguro, pois, segundo a Igreja, o destino de cada um estava traçado pelas mãos divinas. Desse modo, a manutenção da ordem estava afirmada. Entretanto, o aumento populacional e as mudanças na forma de produção foram aos poucos potencializando o desenvolvimento do comércio e das cidades, logo as relações feudais foram se modificando e novas mentalidades foram gestadas (CHAUÍ, 19--; MORAES, 1994; ROSSI, 2001).

Segundo Chauí (19--), a fim de situar a transição da Idade Média para a Modernidade, muitos historiadores da filosofia denominam esse evento histórico de Renascimento, comumente compreendido entre o século XIV e o século XVI. Assim, segundo a autora, pode-se dizer que o Renascimento rompeu com o saber medieval, se constituindo um momento de efervescência intelectual, artística, política e, também, um momento de indefinição teórica, uma vez que os renascentistas ainda estavam por elaborar modos de pensar independentes da teologia. Essa configuração de conflitos intelectuais, artísticos e políticos fizeram da Renascença, segundo Chauí (19--), um período de *crise*. Crise da consciência, crise religiosa e crise política que representaram em todas as esferas das atividades culturais uma finalidade polêmica e criadora acerca da realidade de seu tempo.

Moraes (1994) discorre sobre essas profundas transformações que repercutiram em todas as dimensões da realidade social e destaca que, nesse período de transição - o Renascimento -, o desenvolvimento do comércio e, posteriormente da manufatura, forjando o crescimento e desenvolvimento das cidades; os avanços na navegação; os descobrimentos e a colonização dessas terras descobertas, criaram condições que sinalizaram o surgimento de relações sociais capitalistas e, aos poucos, se viu nascer uma nova classe social, a burguesia mercantil. Assim, outros valores em torno do trabalho foram afirmados. Não mais o trabalho servil, como na Idade Média, mas o trabalho livre ganhou status de importância a partir da ideia de que a riqueza não é mais baseada na hereditariedade da nobreza, ou seja,

[...] a vida ativa, o *homo faber*, toma o lugar da vida contemplativa, considerada pelos antigos e medievais como a força mais elevada do homem conhecer o mundo [...]. Trata-se agora não mais de contemplar a natureza, mas de intervir, de atuar sobre ela (MORAES, 1994, p. 80, grifo da autora).

O surgimento dos primeiros Estados-nacionais via monarquias, as cruzadas, a Reforma Protestante, a invenção de imprensa, a Contra-Reforma e movimentos muito profundos no campo da cultura também foram elementos engendrados nesse período. Portanto, tratar do advento da Modernidade é considerar o abalo das antigas crenças que davam certeza e segurança; é tratar da desestruturação de um mundo e o início da construção de uma nova maneira de conceber a realidade.

Ao abordar esse momento histórico, Harvey (2012) destaca o que Habermas chamou de Projeto Moderno, em foco no século XVIII, embora reconheça que a Modernidade possua uma história anterior, como Moraes (1994) indica. Harvey (2012) define esse projeto como aquilo que diz respeito à consideração do conhecimento como favorável à afirmação da emancipação humana, defendido pelos pensadores iluministas, ou seja, a intenção de organizar e compreender o mundo de maneira racional.

É importante entender que o significado de racional aqui figura longe das assertivas idealistas, isto é, racional não é tomado a partir da dicotomia razão/emoção tal qual o compreende os idealistas ao subvalorizar a emoção - ou o sensível - por estar vinculada ao corpóreo, mas é compreendido como totalidade humana. Nesse entendimento, o projeto do Iluminismo propunha uma sociedade em que fossem garantidas condições de bem-estar a todos.

O domínio científico da natureza prometia liberdade da escassez, da necessidade e da arbitrariedade das calamidades naturais. O desenvolvimento de formas racionais de organização social e de modos racionais de pensamento prometia a libertação das irracionalidades do mito, da religião, da superstição, liberação do uso arbitrário do poder, bem como do lado sombrio da nossa própria natureza humana. Somente por meio de tal projeto poderiam as qualidades universais, eternas e imutáveis de toda a humanidade ser reveladas (HARVEY, 2012, p. 23).

No entanto, o século XIX foi testemunha do auge da contrarrevolução iluminista representada pelo Romantismo, cujos princípios centraram-se demasiadamente no indivíduo, na subjetividade e na negação da razão, tomada a partir da perspectiva dicotômica razão/emoção. Desse modo, viu-se, com esse movimento, a exacerbação do estético. Friedrich Nietzsche, segundo Harvey (2012), foi o marco na defesa dessas ideias ao questionar qualquer tentativa de estabelecer um parâmetro comum no turbilhão de acontecimentos da época. Nietzsche (apud HARVEY, 2012, p. 29), ao afirmar a experiência estética como fim em si mesma propiciou “[...] a onda de ‘subjetivismo radical’, de ‘individualismo desenfreado’ e de ‘busca da autorrealização individual’ [...]”. Desse modo, os românticos também exerceram grande influência na mentalidade da vida cultural, social e política.

É importante salientar, assim também como sugere Berman (1986), que a Modernidade se caracterizou por inúmeras possibilidades de experiências, revelando-se paradoxal em vários aspectos. Frente à efemeridade da vida em função de tantas descobertas e de modos de pensar e sentir antes não imaginados, o sujeito foi se constituindo junto às novas maneiras de conceber a vida. Saint-Preaux, personagem do livro *A Nova Heloísa*, criado por Rousseau no século XVIII, ao escrever para sua amada em meio ao turbilhão social que vivia a sociedade europeia, ilustra esse postulado:

Todos se colocam frequentemente em contradição consigo mesmos, é “tudo absurdo, mas nada chocante, porque todos se acostumam a tudo”. Este é o mundo em que “o bom, o mal, o belo, o feio, a verdade, a virtude, têm uma existência apenas local e limitada”. Uma infinidade de novas experiências se oferecem, mas quem quer que pretenda desfrutá-las “precisa ser mais flexível que Alcebíades, pronto a mudar de princípios diante da plateia, a fim de reajustar seu espírito em cada passo” (ROUSSEAU apud BERMAN, 1986, p. 17).

Assim, pode-se dizer que, em meio a tantas mudanças combinadas ao modo de produzir a vida, foi se constituindo uma maneira própria de encarar a realidade. Harvey (2012), preocupado com a direção apontada por concepções que não problematizam efetivamente o mostrado adiante, salienta que o problema não estava no fato da consideração da efemeridade da vida moderna, pois de fato se caracterizou desse modo, mas o problema reside no modo como o fluxo e a mudança são encarados.

Nesse sentido, as transformações serão contestadas em seus aspectos negativos, buscando a superação positiva, ou simplesmente serão consideradas como naturais? As consequências negativas das transformações serão levadas à luz da crítica, buscando reinventá-las a fim de superar o que parece escapar de um projeto emancipatório ou serão incorporadas pelo imaginário social como uma eterna negação do que *deve ser* a ordem social? O *ser* será preponderante em detrimento do *vir-a-ser*?

Foi quase como se as pretensões universais de modernidade tivessem, quando combinadas com o capitalismo liberal e o imperialismo, tido um sucesso tão grande que fornecessem um fundamento material e político para um movimento de resistência cosmopolita, transnacional e, portanto, global, à hegemonia da alta cultura modernista (HARVEY, 2012, p. 44).

Assim, continua o autor, esse movimento contra o modernismo denunciava a razão e era contrário a qualquer projeto que apontasse a melhoria da vida via tecnologia, ciência e razão. Bernstein (apud HARVEY, 2012) chamou essa resistência de “[...] raiva do humanismo e do legado do Iluminismo” (p. 46).

Ao que parece, as críticas ao Projeto Moderno não querem compreendê-lo no cerne das mudanças inegavelmente surgidas com o Capitalismo ocidental. Não são capazes de percebê-lo sob a égide do corporativismo que foi sendo gestado ao longo do ideal de progresso e desenvolvimento (HARVEY, 2012). Todavia, parece compreensível esse posicionamento, uma vez que muitas dessas críticas assentam-se no apagamento da história. Logo, buscam compreender a realidade a partir dela mesma, quando muito, buscam caricaturar imagens a fim de ter algum reconhecimento. Buscam na exacerbação da estética modos de representação que, na maioria das vezes, voltam as costas à ética, à história e a um projeto universal.

Essas críticas se negam a encarar a vida moderna como propõe Berman (1986), inspirado em Marx, à luz da contradição. No entanto, afirma-se aqui esse posicionamento e, assim sendo, entende-se como destacou Berman: a Modernidade significou grandes descobertas no campo das ciências; significou a mudança da imagem e do lugar que as pessoas ocupam no universo; a industrialização - produção que transforma o conhecimento científico em tecnologia, criando novos ambientes humanos e favorecendo o desaparecimento dos antigos - potencializou um ritmo frenético de vida; a Modernidade significou novas formas de poder corporativo e de luta de classes; significou a ampliação do crescimento demográfico, o que levou milhões de pessoas a serem arrancadas de seu lugar ancestral, direcionando-as para novas vidas; significou a aceleração do crescimento urbano e a difusão dos sistemas de comunicação de massa; significou mais poder aos Estados nacionais que se tornaram burocraticamente estruturados e, em contrapartida, os movimentos sociais passaram a desafiar o poder político e econômico a fim de resguardar algum controle sobre suas próprias vidas.

Nesse entendimento, pode-se afirmar que as mudanças nas condições materiais da vida com o advento do Capitalismo potencializaram o surgimento do ambiente urbano e seus desdobramentos fizeram surgir novos valores e modos de ser, logo, mudanças radicais em todos os níveis da vida pessoal, social, política e epistemológica.

Contraditoriamente, ao longo do século XX, à medida que os preceitos do projeto moderno se estendiam a nível mundial, também se voltou a si mesmo, como afirmou Horkheim e Adorno (apud HARVEY, 2012) por esconder, por trás da racionalidade iluminista, princípios de dominação e opressão segundo as regras estabelecidas pelos interesses burgueses. Haja vista o Totalitarismo, as

Guerras Mundiais, a bomba atômica vislumbrada em Hiroshima e Nagasaki, dentre outros acontecimentos históricos que revelaram seu lado negativo.

Portanto, o Projeto Moderno, a priori centrado na ideia de liberdade do conhecimento a fim de afirmar a vida, voltou-se ao atendimento de interesses privados e perdeu então sua nitidez e sua capacidade de dar sentido à vida das pessoas. Perdeu-se a fé diante de seus ideários. Vive-se “[...] hoje em meio a uma era moderna que perdeu contato com as raízes de sua própria modernidade” (BERMAN, 1986, p. 17).

De um lado, tínhamos sido libertados das cadeias de dependência subjetiva, tendo sido agraciados com um grau muito maior de liberdade individual. Isso, no entanto, fora alcançado às custas de tratar os outros em termos objetivos e instrumentais. Não havia escolha senão nos relacionarmos com “outros” sem rosto por meio do frio e insensível cálculo dos necessários intercâmbios monetários capazes de coordenar uma proliferante divisão social do trabalho. Também nos submetemos a uma rigorosa disciplina do nosso sentido de espaço e de tempo, rendendo-nos à hegemonia da racionalidade econômica calculista (GEORG SIMMEL apud HARVEY, 2012, p. 34).

Benjamin (1994) também, ao se indignar com as barbáries da Modernidade, os absurdos das guerras e seus desdobramentos, denunciou: “[...] as ações da experiência estão em baixa, e tudo indica que continuarão caindo até que seu valor desapareça de todo” (p. 198, grifo nosso). A *experiência* está em decadência; as pessoas parecem estar privadas da faculdade de intercambiar *experiências*, o que poderia significar segurança e inalienação.

Ao se referir à *experiência*, o autor remete a um elo entre o homem e a história de que é produtor; à possibilidade de perceber o viver como um todo orgânico. Ao contrário de *vivência*, que implica um viver isolado que apenas prolonga-se no já conhecido, *experiência* remete a um processo formativo; postula a respeito de um encontro entre gerações a fim de que todos possam acessar o patrimônio histórico-cultural pela sensibilidade e pelo conhecimento. É enriquecer-se na alteridade, seja o *outro* presente, seja o *outro* histórico.

Ao manifestar-se acerca desse cenário em que tudo é efêmero, o autor faz referência ao vidro - material duro, liso, onde nada se fixa, frio, sóbrio, sem aura - como metáfora dessa época “[...] em que é difícil deixar rastros” (p. 118). A humanidade vem se tornando pobre em *experiência*, o que compromete o futuro; compromete a responsabilidade em relação ao *vir-a-ser*. Assim, o autor indaga e responde: “Pois o que resulta para o bárbaro dessa pobreza de experiência? Ela o impele a

partir para frente, a começar de novo, a contentar-se com pouco, sem olhar para a direita nem para a esquerda” (BENJAMIN, 1994, p. 116).

Poderia se pensar que ao olhar adiante e não considerar o passado, os homens estariam rompendo rumo a uma nova era, a algo novo. Contudo, Benjamin (1994) alerta:

[...] eles aspiram a libertar-se de toda a experiência, aspiram a um mundo em que possam ostentar tão pura e tão claramente sua pobreza externa e interna, que algo de decente possa resultar disso. Nem sempre eles são ignorantes ou inexperientes. Muitas vezes podemos afirmar o oposto: eles “devoram” tudo, a “cultura” e os “homens”, e ficam saciados e exaustos. “Vocês estão todos tão cansados - e tudo porque não concentraram todos os seus pensamentos num plano totalmente simples mas absolutamente grandioso”. Ao cansaço segue-se o sonho, e não é raro que o sonho compense a tristeza e o desânimo do dia, realizando a existência inteiramente simples e absolutamente grandiosa que não pode ser realizada durante o dia, por falta de forças (BENJAMIN, 1994, p. 118).

Esse devorar tudo, assevera Benjamin (1994), é na verdade um iludir-se na cultura, pois abandona-se cada vez mais o patrimônio humano em favor de uma razão instrumental e a busca pelo sonho se dá em decorrência do cansaço desse constante empenhar-se no ordinário da vida sem sentido. Em suma, o resultado é a pobreza da *experiência*, pobreza de pensar e de sentir, pobreza da existência.

Desse modo, compreender a era moderna é calcar-se na contradição, como também sugere Loureiro (2012) ao criticar uma tendência atual que insiste em afirmar que todos os problemas sociais têm como culpada a ciência moderna instaurada a partir do século XVIII. “Nem sempre o que se produz será, *ad aeternum*, controlado pelo produtor” (p. 7, grifo do autor). Ou, como já assinalado por Berman (1986), “[...] a vida é radicalmente contraditória em sua base” (p. 19). Se, de um lado, houve um desenvolvimento das forças industriais e científicas nunca registradas na história da humanidade, de outro lado, os efeitos e sintomas propagados pela aceleração das mudanças políticas, econômicas e culturais, as quais afetaram o cotidiano, imprimiu nos sujeitos um sentimento de incompletude e insegurança.

Nesse sentido, afirma Marx (apud BERMAN, 1986), o maquinário das fábricas e a explosão tecnológica podem, ao mesmo tempo, amenizar e aperfeiçoar o trabalho humano, mas, por outro lado, esses instrumentos só impregnaram-no, ainda mais, de sacrifício e de sobrecarga. As mais avançadas técnicas da medicina evoluíram graças ao avanço científico, mas resultaram na conquista de alguns e na penúria de outros. A produção exacerbada de bens de consumo cada vez mais

inovadores promove o consumismo e a degradação ambiental. Desse modo, cabe questionar: as conquistas até aqui empreendidas estão a serviço de interesses públicos ou privados?

Husserl (apud LOUREIRO, 2012), ao tecer considerações a respeito da Europa pós-Primeira Guerra Mundial e das misérias da Alemanha com a ascensão do Nazismo de Hitler, escreveu um ensaio intitulado *A crise da humanidade europeia e a filosofia*, no qual aponta um desvio da racionalidade sob a perspectiva das ciências matemáticas e naturais ao se compreender a essência da subjetividade. Todavia, assevera Loureiro (2012), isso não quer dizer que se deva condenar a razão, “[...] mas recuperar a relação entre racionalidade e vida de modo que a razão perca sua mudez diante dos problemas do sujeito e da vida humana” (p. 12).

Assim, é possível buscar inspirações na história para avançar em direção a uma sociedade mais justa e igualitária, ao contrário do que fizeram inúmeros autores ao culpar a Modernidade pelos grandes males sociais, como se não tivesse, esse período, representado também grandes avanços. A perda da fé no projeto iluminista e sua completa condenação, logo uma visão distorcida da história, favoreceu a exacerbação da visão estética que fora absorvida pela ideologia oficial, configurando-se reacionária e “tradicionalista”, conforme Harvey (2012). Nesse sentido, o autor continua:

Os sentimentos modernistas podem ter sido solapados, desconstruídos, superados ou ultrapassados, mas há pouca certeza quanto à coerência ou ao significado dos sistemas de pensamento que possam tê-los substituído. Essa incerteza torna peculiarmente difícil avaliar, interpretar e explicar a mudança que todos concordam ter ocorrido (p. 47).

Na tentativa de elucidar essa questão, Harvey (2012) considera importante compreender o que assevera o pós-modernismo e, para tanto, é preciso tê-lo como contraponto ao modernismo. Desse modo, a partir da experiência artística e dos discursos de autores que se ocuparam desse assunto, destaca elementos que auxiliam na compreensão dessa mudança. Assim, considera elementos dos pensamentos de Nietzsche, Foucault, Lyotard e Derrida que esclarecem essa tendência. Eis a Pós-Modernidade.

3.3 A PÓS-MODERNIDADE: “A TEORIA TEM CONSEQUÊNCIAS!”⁹

A perspectiva pós-moderna se coloca em uma posição contrária à da Teoria Crítica e se torna difícil precisar a base de seus argumentos, uma vez que estão fundados em várias influências teóricas. Entretanto, alguns aspectos comuns podem ser destacados, como assevera Harvey (2012), ao afirmar que o pós-modernismo aceita o efêmero, o fragmentário, o descontínuo e o caótico como maneira de legitimar-se. Assim sendo, não toma a história como referência, pelo contrário, a despreza como continuidade e memória, não se esforçando para sustentar valores, crenças ou descrenças. Logo, não considera empreendimentos que possam produzir um futuro radicalmente diferente.

Diante do exposto, cabe compreender essas perspectivas anunciadas e suas influências, sobretudo no modo de pensar a educação, a fim de situar o que tem tensionado as ideias em torno de um projeto comum centrado na justiça social. Desse modo, a partir das contribuições de Harvey (2012) e de Moraes (2009), traçarei, em linhas gerais, algumas inquietações nesse sentido, pois, ao que parece, coadunam com o ideário simbólico do Neoliberalismo.

Harvey (2012) considera pensadores como Nietzsche, Foucault, Lyotard e Derrida como importantes para se compreender as assertivas do pensamento pós-moderno. Nesse sentido, apoia-se o autor, ao explicitar os postulados de Lyotard que, ao dar ênfase ao que chama de “jogos de linguagem”, sugere infinitos códigos flexíveis com os quais os sujeitos podem lidar na trama social, considerando aquilo que lhes aprouver válido¹⁰. Nessa direção, os discursos pós-modernos diferem da assertiva moderna por não terem como foco uma perspectiva identificável do que se defende, mas um modo fluido de significações que se rearranjam continuamente em torno de interesses diversos, todos legítimos e equivalentes (HARVEY, 2012).

Conforme Moraes (2009), os ideários ao redor da Pós-Modernidade ganharam maior destaque no bojo da reestruturação produtiva iniciada especialmente nos anos de 1960 e, inspirada em Medeiros

⁹ A frase “A teoria têm consequências!” foi proferida em 1979 pelo historiador marxista inglês E. P. Thompson em um debate em Oxford (MORAES, 2009).

¹⁰ Ver LYOTARD, Jean- François. **A condição pós-moderna**. São Paulo: José Olympio, 2002.

(2009), a autora afirma que, embora sob várias influências teóricas o pensamento pós-moderno conserva três premissas básicas: 1) a naturalização do capital, ou seja, a manutenção do *status quo*; 2) a sociedade é constituída pela simples soma de indivíduos; 3) valores assentes na subjetividade, descolados da práxis social. Nessa configuração, não há o reconhecimento efetivo de que se possa transcender a realidade.

Nessa ótica, obscurecem as relações de dominação e de desigualdade ao naturalizar discursos assentes na alteridade e na diversidade sem problematizar as questões subjacentes ao não reconhecimento de uns em detrimento do reconhecimento de outros. E, desse modo, “[...] aceitar a fragmentação, o pluralismo e a autenticidade de outras vozes e outros mundos traz o agudo problema da comunicação e dos meios de exercer o poder através do comando” (HARVEY, 2012, p. 53). Assim, continua o autor,

Mas se, como insistem os pós-modernistas, não podemos aspirar nenhuma representação unificada do mundo, nem retratá-lo com uma totalidade cheia de conexões e diferenciações, em vez de fragmentos em perpétua mudança, como poderíamos aspirar e agir coerentemente diante do mundo? A resposta pós-moderna simples é de que, com a representação e a ação coerentes são repressivas ou ilusórias (e, portanto fadadas a ser autodissolventes e autoderrotantes), sequer deveríamos tentar nos engajar em algum projeto global (HARVEY, 2012, p. 55).

Conforme também assinalado por Berger e Luckman (1974), pode-se dizer que esses discursos contribuem para o surgimento de um pluralismo de valores; eleva-se o ser em detrimento do *vir-a-ser*, ou seja, configurações de ordens privadas ganham status frente ao interesse comum. Sequer o interesse comum é considerado como possível.

Poderia se perguntar: o que tem a ver esses discursos com a vida diária? Ou, de outra maneira: em que esses pressupostos, modernos ou pós-modernos, impactam na realidade objetiva? É aqui que a atenção deve ser invocada àquilo que Berger e Luckman (1964) chamaram de *história das ideias*, pois as teorias ao mesmo tempo que advêm da problematização da realidade, da busca pelo seu entendimento, também são responsáveis pela modificação da realidade na medida em que legitimam modos de pensar a respeito de determinado fenômeno.

Moraes (2009) afirma que a teoria, em seu lado positivo, fornece bases para um posicionamento racional e crítico e, em contrapartida, em seu lado negativo, pode acentuar tanto o ceticismo

generalizado quanto o relativismo ontológico. Portanto, “[...] a teoria tem consequências!” (THOMPSON apud MORAES, 2009, p. 586). Nesse entendimento, o conhecimento, a verdade e a justiça correm o risco de tornarem-se sem sentido, uma vez que tendências teóricas defendem que, para compreensão do mundo, basta “deitar o olhar” sobre o que se mostra de imediato, sem, no entanto, considerar a essência dos fenômenos sociais. Assim,

[...] por atestar que ideias, teorias etc. opostas não podem ser objetivamente comparadas, conclui-se a impossibilidade da crítica, de cotejar as várias correntes de pensamento, pois mesmo reconhecendo o real, conclui-se que não se pode ter um conhecimento objetivo a seu respeito (MORAES, 2009, p. 588).

Sendo assim, que consequências há de ter essa premissa pós-moderna no campo educacional? Ao mesmo tempo em que se afirma, cada vez mais, a centralidade do conhecimento na vida social, mais se avança na direção de

[...] um conhecimento empobrecido, reduzido a um dos múltiplos “saberes” que germinam com rapidez na academia e fora dela, no qual se rompe a íntima cumplicidade e reciprocidade entre teoria e prática no processo cognitivo, ganhando esta última absoluta prerrogativa (MORAES, 2009, p. 590).

Portanto, ganha relevância as “epistemologias da prática”, tal como defendem Tardif¹¹ e Schön¹² ao afirmarem que a prática imediata é equivalente ao saber escolar. Assim, continua Moraes (2009), o conhecimento “[...] é hierarquizado por sua utilidade e identificado com o vocabulário da prática” (p. 592). Se assim o fosse, qual o motivo de haver escolas? Qual seria sua importância? Nessa compreensão, não se vislumbra um *deve ser*, mas um futuro aberto em que a falta de profundidade impossibilita que as complexas relações sociais sejam captadas e problematizadas.

Não se trata de desprezar as atitudes cotidianas, pelo contrário, a escola tem como ponto de partida a experiência imediata do aluno. No entanto, deve propiciar o acesso ao que está além do cotidiano, o conhecimento elaborado - o conhecimento científico, o conhecimento filosófico, a ética, as artes. Pois,

¹¹ Ver TARDIF, Maurice. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 13, p. 5-24, jan./abr. 2000. Disponível em: <<http://educa.fcc.org.br/pdf/rbedu/n13/n13a02.pdf>>. Acesso em 11 fev. 2013.

¹² Ver SCHÖN, Donald. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, Antônio. **Os professores e sua formação**. Dom Quixote, Lisboa, 1992. p. 72-92. Disponível em: <<http://profmarcusribeiro.com.br/wpcontent/uploads/2012/04/Formar-Professores-como-Profissionais-Reflexivos-donald-schon.pdf>>. Acesso em: 11 fev. 2013.

O aprofundamento teórico possibilitado pelas formas mais sofisticadas de conhecimento permite um alargamento do escopo da práxis humana, fazendo com que o que se apresentava como paradoxo à experiência imediata passe a ser compreendido como verdade científica (MORAES, 2009, p. 594).

Todavia, uma vez considerada a capacidade criativa humana, essa verdade é sempre provisória - não como defendem os pós-modernos; tem a história como sua aliada, a partir da qual se orienta e se critica e porque compreende o mundo como totalidade, logo busca captar a profundidade dos fenômenos.

Em meio aos discursos que se contentam com a espontaneidade da realidade, essa compreensão tem se perdido. Assim, a lógica desigual vem sendo naturalizada sob o prisma do relativismo cultural, em que as várias vozes têm sido consideradas equivalentes, correndo-se o risco de se relativizar a justiça e a verdade. Brayner (2008), ao expressar preocupação com essa tendência que desconsidera as normas do passado, da tradição e da autoridade, e não se orienta pelo princípio de sociedade justa e igualitária, afirma que se habita um mundo desorientado. Um mundo que se diz firmado na democracia, porém estabelece uma cartografia entre os “de dentro” e os “de fora”, fomentando um esgarçamento social. Consequentemente “[...] estamos condenados a um eterno retorno do igual e do sem sentido” (p. 16-17). É nessa configuração que o autor situa a *crise da educação*, ou poderia dizer também, *crise na escola*, *crise de sentido*.

Os novos marcos regulatórios das políticas instaurados sob o Neoliberalismo ilustram os desdobramentos dessa crise na atualidade. Políticas educacionais são tecidas sob a égide da flexibilidade, da “valorização” das diferenças, da descentralização de ações em prol da tomada de decisões no nível local, da participação da sociedade civil promovida à “sociedade educadora”, das parcerias com a iniciativa privada, da gestão de resultados. Políticas firmadas na lógica focalizada de atendimento aos mais pobres, combinadas à ideologia simbólica do capital revelam uma intencionalidade substancial na contramão de um mundo mais justo. Premissas que se misturam e se reorientam no bojo das contradições do sistema capitalista.

Portanto, essa *crise de sentido* percebida na educação, logo, na escola, é, na verdade, revelada pela crise civilizatória. Torna-se urgente transcender essa condição empobrecedora do existir a favor de uma interiorização de condições que legitimam a vida, que propiciem novas formas de pensar e de sentir.

4 OS SENTIDOS DA ESCOLA: ALGUMAS CONTRIBUIÇÕES TEÓRICAS

O conhecimento assume papel de destaque no cenário de mundialização da economia, o que tem demandado ainda mais a afirmação da escolarização. A escola, ainda que tenha sua qualidade questionada, é lugar legítimo de desenvolvimento desse conhecimento. Trata-se do paradoxo indicado por Gentili (2002) ao afirmar que “Dela não se espera nada, e dela se espera tudo” (p. 25). Ou seja, ao mesmo tempo em que é anunciada a falta de qualidade, a falta de preparo da escola ante a “sociedade do conhecimento”, é também afirmada como instituição que terá condições de superar os males sociais. Exigi-se que a escola faça o que não pode fazer, confirmando assim seu fracasso ao mesmo tempo em que se exalta sua potência. Nas palavras do autor,

[...] contra as perversas argumentações que acabam atribuindo à escola a causa de todos os males que estamos sofrendo, podemos reconhecer que boa parte dos problemas anunciados (desemprego, violência, tráfico de drogas, individualismo, crise da família, falta de solidariedade etc.) é produzida num amplo conjunto de instituições e relações sociais que excedem e invadem o espaço escolar. A escola pode contribuir aprofundando ou diminuindo esses flagelos, é verdade, mas como não é no seu espaço que eles se produzem, dificilmente ela, de forma redentora e prometéica, poderá eliminá-los. Nesse sentido, o argumento que sustenta a explicação da crise social na crise da escola, longe de atribuir um poder magnânimo às instituições educacionais, acaba desvalorizando (pela sobrevalorização) e des-hierarquizando (pela sobre-hierarquização) as possibilidades e potencialidades efetivas da prática pedagógica (p. 27-28).

Desse modo, a escola, ao mesmo tempo em que é reconhecida pela sociedade e alvo de lutas dos segmentos sociais organizados, tem sido também alvo de críticas e preocupação em função das dificuldades que enfrenta. A ampliação do acesso sob o lema *direito à educação*, ainda que represente importante conquista, muito têm a avançar para carrear consigo a plenitude do processo educativo. A ampliação do acesso garantida pela universalização do ensino fundamental e a progressiva obrigatoriedade até 2016 da escolaridade a partir dos 4 anos de idade, garantida pela emenda constitucional nº 59/2009¹³, expressam um exemplo. Um desafio não apenas quanto ao quantitativo de matrículas que se pretende atingir, mas, sobretudo, quanto à qualidade da educação a ser ofertada.

¹³ A Emenda Constitucional 59/2009, que instituiu o FUNDEB (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação) alterou o art. 208, I da Constituição Federal de 1988 com o objetivo de ampliar a obrigatoriedade da educação escolar, estabelecendo não mais uma etapa obrigatória, mas, faixa etária obrigatória, que vai dos 4 aos 17 anos de idade, que progressivamente deverá ser implementada até 2016. Apesar da emenda ser de 2009, apenas em 4 de abril de 2013, por meio da Lei nº 12.796/2013 é que a LDBEN (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) foi modificada.

Assim, ao mesmo tempo em que a garantia desse direito se amplia atendendo as exigências legítimas da sociedade pelo acesso ao conhecimento, expressa as demandas do mundo do trabalho¹⁴, voltando-se, muitas vezes, ao aprender a fazer em detrimento da consubstancial dimensão política de transmissão do conhecimento conquistado ao longo da história e da possibilidade de se posicionar criticamente diante dele.

Dessa forma, a escola tem assumido uma tendência que nega aos sujeitos a formação integral do homem, ou seja, uma formação que potencialize o desenvolvimento físico, político, social, cultural, filosófico, profissional, afetivo; que conceba o homem em sua totalidade (OLIVEIRA, 2009). Tem assumido ainda a função de assistência social dada às tensões desiguais, fruto da lógica produtivista, configurando um terreno de disputas entre as demandas da sociedade civil por uma educação como bem público e as premissas hegemônicas. Portanto, a função legítima da escola de transmitir o conhecimento científico, artístico, filosófico, tecnológico e uma consciência crítica a seu respeito pode ser questionada.

Assim, para compreender os sentidos assumidos pela escola, não poderia deixar de considerar o papel que desempenhou ao longo da história e sua contribuição para a (re)produção social, nem o que algumas pesquisas educacionais vêm dizendo atualmente a seu respeito. E, também como parâmetro para ampliar a compreensão, não poderia deixar de considerar a direção das políticas educacionais no contexto do Neoliberalismo, uma vez que, para compreender a perspectiva assumida pela escola, é preciso pensar a respeito da natureza do Estado dentro da lógica capitalista.

Portanto, tendo como base as considerações de André Petitat (1994) e, mais a frente, de Andy Green (2011), inicialmente apresento as condições que propiciaram o surgimento das escolas e as transformações pelas quais passou. Logo em seguida, trago para o diálogo alguns estudos levantados (revisão de literatura) que tratam dos sentidos da escola, da *crise de sentido* e mesmo da crise na/da escola. E, para concluir esta parte, considero os novos marcos regulatórios das políticas educacionais e dou destaque ao surgimento do Neoliberalismo como referência para algumas análises. Pois, como asseguram Berger e Luckmann (1974), para que haja apreensão ou

¹⁴ Expressão que diz respeito a todo o universo do trabalho: as relações, a legislação do trabalho, as formas de realização desta atividade, etc. Relaciona-se à ideia de que o trabalho não é apenas atividade laboral, mas algo relacionado às condições de vida do trabalhador com seus vínculos políticos e culturais (HOBSBAWM, apud CIAVATTA, FRIGOTTO e RAMOS, 2005, p.89).

interpretação de um acontecimento é preciso não somente compreender os processos subjetivos de outrem, mas compreender o mundo em que vive, tomando esse mundo particularizado pelo indivíduo a partir da dinâmica social.

Assim sendo, sugerem que “[...] a análise micro-sociológica ou sócio-psicológica de fenômenos de interiorização deve ter sempre por fundamento a compreensão macro-sociológica de seus aspectos estruturais” (p. 216), ou seja, compreender a estrutura social dentro da qual a escola se insere e sua história para então ser possível compreender a interiorização que possibilita.

4.1 O SURGIMENTO DA INSTITUIÇÃO ESCOLAR: DA IDADE MÉDIA À MODERNIDADE

Ao tratar dos sentidos da escola, é importante resgatar na história, ainda que brevemente, o modo como essa instituição foi se configurando junto às demandas sociais. Nesse intento, à luz das considerações de Petitat (1994) buscarei destacar o modo de constituição desta instituição consoante às modificações da sociedade.

A escola não está imune ao que se passa em outros âmbitos da vida social. Faz parte da sociedade; é produto do homem que vai se modificando ao longo do tempo por ocasião de suas necessidades que também vão sendo criadas e superadas. Assim, desde seu surgimento, a instituição escolar serviu tanto à manutenção da ordem das coisas quanto à superação. “As sociedades inventam novas normas, novas instituições, novas formas de sociabilidade, às vezes através de pequenos retoques, outras vezes alterando radicalmente as antigas” (PETITAT, 1994, p. 35).

Ainda na Idade Média, a transmissão do conhecimento se dava principalmente pela palavra falada. A maneira pela qual a vida social era organizada - a maioria das pessoas era trabalhadora do meio rural, em atividades domésticas e artesanais - não demandava a escrita, que era afastada da vida imediata, em menor medida acessível apenas a alguns nobres. O ensino estava voltado a questões religiosas, aos ritos e aos costumes e o acesso a esse saber não se vinculava a uma necessidade para ocupar determinado lugar na sociedade. Foi com o surgimento e expansão das cidades, especialmente em função do desenvolvimento do comércio, que a escrita foi se tornando imperativa e os analfabetos passaram, então, a serem desvalorizados. Essas transformações impulsionaram

novas maneiras de ser e estar na sociedade, favorecendo a sistematização da educação alheia aos princípios religiosos.

Expansão do uso da escrita, erosão do monopólio exclusivo da igreja em proveito de grupos dominantes, criação de escolas como locais de transmissão de técnicas de escrita, de leitura e de cálculo, e também como locais para a formação em práticas jurídicas, médicas e comerciais; estas são algumas das transformações que o renascimento urbano e comercial acarretou. (PETITAT, 1994, p. 69).

As escolas foram ganhando relevância e se constituindo para além dos poderes da Igreja que, até então, detinha exclusividade no controle do ensino, e, pouco a pouco, se expandiram alcançando desde as grandes cidades comerciais até o interior. Ao mesmo tempo em que o comércio em expansão impunha à escola a necessidade do ensino de conhecimentos que o satisfizesse, a Igreja defendia o ensinamento dos textos sagrados, configurando assim um processo tecido em meio a correlações de forças.

As relações mais difusas da Idade Média foram sendo interpostas por relações paternalistas e autoritárias; a imposição e a doutrinação foram assumidas pelas tendências pedagógicas; as influências da Reforma e da Contra-Reforma propiciaram debates a respeito dos conhecimentos a serem ensinados; crianças e adolescentes que participavam mais diretamente de atividades do mundo adulto passaram a ocupar outros espaços, o que é também representativo desse novo ordenamento social. O tempo passou a ser mensurável, sincrônico, demarcado.

Com o desenvolvimento econômico e o crescente papel do dinheiro, uma estreita ligação se estabelece entre a fortuna e a noção de tempo; este já não será símbolo de uma continuidade transcendente, mas passará a ter valor em si mesmo, será transformado em uma realidade concreta, um bem material que se ganha e se perde (STELLING-MICHAUD apud PETITAT, 1994, p. 91).

Assim, as transformações com o renascimento urbano, nos séculos XI e XII, influenciaram os conteúdos ensinados nas escolas elementares, que se configuraram para além das regras morais e cristãs, aproximando-se da transmissão de valores e das linguagens simbólicas, apoiados na escrita. Gradativamente, a tradição oral foi sendo superada rumo ao acesso a saberes além dos vivenciados cotidianamente. O papel do Estado no Antigo Regime foi teoricamente de domínio do ensino, dada sua soberania, mas, na prática, exerceu esse poder por intermédio da autorização a outras entidades de gerenciar suas prerrogativas, especialmente às religiosas. Apenas mais tarde, com o surgimento

de condições concretas, é que o Estado se constituiu um corpo administrativo permanente capaz de tomar para si essas questões.

É verdade que, mesmo a escola se expandindo, esteve muito mais acessível aos mais abastados que àqueles menos favorecidos, revelando também uma face da exclusão social. Como atualmente, o acesso se dava de maneira mais alargada nos anos iniciais de estudo e se estreitava ao longo das séries subsequentes. O ensino voltado para o exercício prático do trabalho se diferenciava do ensino mais intelectualizado, segundo a classe social. De um lado, um ensino voltado ao trabalho; de outro, um ensino voltado à cultura geral.

O ingresso dos mais pobres na escola também se justificou por ser visto, pelas autoridades da época, como um lugar de moralização daqueles considerados vagabundos, indóceis, libertinos, blasfemadores, etc. Uma educação economicamente útil, uma vez que, além de garantir a essa parcela da população um trabalho rentável, favoreceria a justificação da ordem das coisas dado o cuidado com o que se ensinava aos pobres. Todavia, apesar da diferenciação do ensino entre ricos e pobres, sendo a estes o processo de ensino interrompido tão logo já tivessem conhecimentos que os credenciassem a algum posto de trabalho, em grande medida favoreceu o recuo do analfabetismo.

Ainda segundo Petitat (1994), é apenas no século XVI que surgiram condições concretas para se instaurar uma administração moderna. Observou-se, nesse período, pouco a pouco, uma evolução das administrações dos Estados rumo a uma racionalização administrativa: houve o aparecimento de secretarias, a ampliação do pessoal administrativo, a especialização de tarefas segundo a divisão em grupos, ou seja, condições que favoreceram relações de dependência entre segmentos especializados configurando uma nova articulação do poder sobre os grupos sociais.

Diante disso, continua o autor, os colégios - instituições educativas que se estenderam do Renascimento às vésperas da Revolução Industrial - foram importantes agentes na disseminação de novas maneiras de sociabilidade. Embora tenham sido destinados a certas camadas sociais, foram resultantes do tensionamento de forças dentro de uma sociedade marcada pela intensificação de trocas comerciais, as quais requereram uma cultura escolarizada como referência.

Nos séculos XIX e XX, sob a responsabilidade do Estado Moderno, tendo como base uma cultura técnico-científica, a escola se instaurou. Diante da nova configuração social assumida pela Modernidade, a escola foi organizada pelo Estado, que imprimiu finalidades específicas em resposta às exigências sociais e buscou formas de integração social e política.

Assim, o esboço da escolarização sob princípios mais elementares do conhecimento, sob formas voluntárias e particularistas, ainda distantes da produção econômica e em grande medida sob influência religiosa, foi substituído por um sistema universal de educação obrigatório.

Esta abordagem globalizante se opõe às abordagens parciais do Antigo Regime que refletem a dispersão das instâncias educativas. As preocupações propriamente pedagógicas, culturais e religiosas do passado cedem lugar para intenções mais ambiciosas, reflexões de conjunto sobre o futuro da nação, nas suas dimensões política, social e econômica. Ao Estado educador é confiado um papel regenerador, civilizador e moralizador (PETITAT, 1994, p. 146).

A escola se mostrou como elemento essencial no processo de modernização, seja nos Estados-Nações constituídos no Ocidente e Oriente no século XIX, seja nos Estados-Nações da Ásia, mais tarde. A educação foi tomada a constituir os valores da cidadania em consonância aos princípios do Estado. Assim, conforme Green (2011), os sistemas educativos nacionais

[...] se viram associados a diferentes tarefas: assimilar as culturas dos imigrantes, promover a doutrina religiosa oficial, divulgar a língua nacional, forjar a identidade nacional, encorajar os valores patrióticos e, sobretudo, doutrinar e converter aos credos econômicos das classes dominantes (p. 367).

“As diretrizes morais não são menos pressionantes do que antes, mas se apóiam em bases diferentes, vinculam-se a temas como a pátria, prosperidade nacional, progresso, etc.” (DANDUAND apud PETITAT, 1994, p. 159).

Nesse contexto, o ensino secundário se expandiu e se modernizou, as escolas profissionais tornaram-se maior número a fim de atender às exigências da indústria. Constituiu-se uma cultura escolar em resposta a emergência de uma nova classe social (a burguesia) e da necessária renovação dos mecanismos de integração social. Desse modo, surgiu um sistema hierárquico pautado em uma burocracia educativa integrada. A educação passou ao controle do Estado.

Assim, a cultura escolar moderna centrou-se no ensino das línguas, da literatura, das ciências e técnicas, configurando uma importante conquista para o ensino desde o século XVIII. Foram, sem dúvida, modificações necessárias em função da Revolução Industrial, mas também exigências da nova realidade. O surgimento das cidades, a relevância da escrita, a emergência de um Estado central combinados à revolução industrial, científica e tecnológica sem precedentes na história, junto ao modo de produção capitalista, favoreceu transformações e a consolidação de valores, de imagens e de símbolos, de acordo com Petitat (1994).

A escola, nesse cenário, apesar das desigualdades do ensino, foi parte integrante da promoção de uma consciência de classe, uma vez que propiciou o acesso a saberes que até então eram impensados à parcela desfavorecida da população. “A escola é uma criação de indivíduos que vivem em sociedade, mas esta criação não é mais do que uma resposta a certas necessidades, a certas condições que favorecem esta ‘invenção’” (PETITAT, 1994, p. 198).

Portanto, pode-se afirmar que a escola foi, ao longo de sua constituição, assumindo funções e características consoantes às necessidades e às contradições históricas. Apenas quando algumas condições se constituíram é que a escola passou a ser vista como instituição legítima de transmissão dos conhecimentos. Conhecimentos estes distintos segundo sua destinação social.

A seguir, para compor essas considerações, situo a escola a partir de evidências de alguns estudos contemporâneos.

4. 2 REVISÃO DE ESTUDOS

No intuito de contextualizar, aprofundar e enriquecer as discussões, apresentarei alguns estudos, entre Teses e Dissertações, pois, assim como afirma Moreira e Caleffe (2008, p. 27), o levantamento bibliográfico “[...] permite identificar as principais tendências de pesquisa na área de interesse, as eventuais lacunas e os conceitos importantes que estão sendo usados”. Nesse entendimento, optei por esse caminho metodológico com vistas a privilegiar não apenas o destaque às implicações das políticas educativas, mas também dar visibilidade, ainda que limitada, àquilo que têm significado no cotidiano escolar.

Como lócus para o levantamento dessas pesquisas considerei o sítio eletrônico da CAPES em virtude de congregar as pesquisas de pós-graduação *stricto sensu* (mestrado e doutorado) de todos os Estados da Federação. Assim sendo, constitui um espaço privilegiado de acesso ao que se tem pesquisado no país, garantindo possibilidades de diálogo. Outro aspecto relevante é o fato de ser um canal legítimo de consolidação e de construção de mudanças a partir do conhecimento e das demandas sociais.

No empreendimento de levantar e selecionar as pesquisas consideradas relevantes para esta investigação, adotei alguns critérios no intuito de conferir rigor metodológico ao captar àquelas que de fato contribuíssem com a proposta de análise empreendida aqui. Foram, então, utilizados para a busca os descritores “*Crise de Sentido*”, “*Sentido da Escola*” e “*Crise na/da Escola*” - expressão exata - sendo encontradas, respectivamente, 28, 83 e 24 pesquisas. Por meio do resumo, fez-se uma seleção prévia daquelas que tendiam à temática, perfazendo um total de 22 pesquisas selecionadas *a priori*.

Apesar da busca constante para acessar na íntegra todas essas pesquisas, algumas não foram localizadas. Ao que parece, não estão disponíveis na versão digitalizada, logo não foi possível acessá-las. Assim, 14 foram localizadas e, portanto, selecionadas para a leitura integral por se aproximarem ao objeto de investigação, sendo 4 referentes à “*Crise de Sentido*”, 8 sobre “*Sentido da Escola*” e 2 a respeito da “*Crise na/da Escola*”. Desse modo, o número foi reduzido a 14 pesquisas, 4 teses e 10 dissertações, cujos estudos foram realizados a partir das perspectivas da educação, da psicologia, da filosofia e da teologia.

Ao debruçar-me sobre o total de pesquisas a partir do descritor “*Crise de Sentido*”, constatei que a ideia de “*Crise de Sentido*” corrobora as afirmações de Berger e Luckmann (2005) ao discorrerem sobre o assunto, ainda que sob perspectivas distintas. Ao ler as pesquisas selecionadas pelo descritor “*Sentido da Escola*” foi possível uma breve aproximação aos significados da escola para diferentes sujeitos e, ainda que algumas dessas pesquisas manifestem preocupações com as implicações sociais presentes na escola, percebe-se uma tendência em focar as preocupações nos sujeitos em si sem problematizar questões de ordem macrossocial. Por fim, o descritor “*Crise na/da Escola*” foi intencionalmente considerado a fim de saber se há estudos que relacionam o que se chama de *crise*

de sentido e educação, mesmo sem denominar dessa maneira. Portanto, farei uma breve explanação analítica dessas pesquisas que se aproximam da proposta de investigação com o objetivo de apresentar e problematizar as discussões.

Por meio do descritor “*Crise de Sentido*”, destacarei as pesquisas de De Bastiani (2008), de Ferreira (2009), de Peruzzo (2010) e de Maia (2011). Conquanto essas pesquisas abordem a temática sob perspectivas teóricas diferentes da fundamentação teórica adotada nesta investigação, ajudam a compreender e corroboram a ideia de *crise de sentido* anunciada. Portanto, o foco analítico é mais voltado à compreensão do que os pesquisadores chamam de *crise de sentido* do que propriamente às considerações finais das pesquisas anunciadas, embora sejam apresentadas sucintamente suas conclusões.

De Bastiani (2008), inspirado nos postulados de Levinas, buscou, em sua Dissertação - “*O sentido do humano como responsabilidade pelo outro no pensamento de Levinas*” - refletir sobre o sentido do humano no contexto de *crise de sentido*. Assim, ao afirmar que, na contemporaneidade, o sentido tem como base a individualidade sem considerar um compromisso ético e que os valores universais balizadores de sentido se dissolveram, situa a *crise de sentido* como o *Eu* que domina o *Outro*, como a crise da racionalidade, a crise da consciência, o que confere um mal-estar na sociedade.

Ao tecer suas análises, o autor se pautou no método analítico-interpretativo. Para contextualizar o pensamento de Levinas, De Bastiani (2008) abordou aspectos da Modernidade e postulados pós-modernos. Afirma, o autor, que com a dissolução de conceitos e instituições que conferiam sentido à humanidade, mergulha-se hoje em uma profunda crise. O fato de ter agora de escolher dentre tantas possibilidades - desdobramentos da liberdade e autonomia outrora afirmados - faz do humano órfão de sentido.

Portanto, sugere transformar e rever todos os âmbitos sociais. Sua proposta, firmada em Levinas, indica a necessidade de uma virada: não mais o *Eu* e depois o *Outro* - segundo o autor, o que fora firmado pela Modernidade assente na filosofia ocidental - mas o *Outro* em primeiro lugar na medida em que o *Eu* se responsabiliza por esse *Outro*. Assim, para De Bastiani (2008), uma saída

para a *crise de sentido* seria afirmar a liberdade não em si mesma, mas pautada na justiça, ou seja, a liberdade do *Ser* é ser para o *Outro*.

Com algumas aproximações a De Bastiani (2008), Ferreira (2009) conduz sua Dissertação - “*O conceito de pessoa humana no pensamento de Lima Vaz*” - tendo por base as ideias defendidas pelo filósofo brasileiro Henrique Cláudio de Lima Vaz¹⁵. Desse modo, Ferreira (2009) afirma que se vive uma crise espiritual sem precedentes, o que chama também de *crise de sentido*, crise de valores, crise ética. Segundo a autora, tal afirmação se torna evidente na crescente produção e consumo de bens materiais que compromete um *dever ser* propriamente humano. Salienta ainda que o niilismo ético, em grande medida por influência de Nietzsche, aprofunda essa crise por fragilizar uma ordenação normativa em torno de princípios universais.

Ressalta ainda que a civilização moderna só foi capaz de universalizar os aspectos materiais traduzidos em uma cultura imediatista, sem privilegiar o bem comum, a liberdade e a justiça. Nesse sentido, aponta o desafio atual de os homens assumirem a responsabilidade pelos efeitos presentes e futuros de suas ações e a necessária reflexão em se pensar filosoficamente as relações éticas entre os seres humanos. Assim, a pesquisadora propõe o reconhecimento de si e do outro por meio da tríplice dimensão do existir anunciada pelo filósofo Henrique Cláudio de Lima Vaz (apud FERREIRA, 2009, p. 14) - subjetividade, intersubjetividade e objetividade - como caminho para a construção de “[...] comunidades éticas, livres e justas, fundadas na ética de um humanismo que permita ao ser humano ‘viver plenamente a sua natureza de ser moral’”.

Peruzzo (2010), em sua Dissertação - “*O desenvolvimento do pensamento ético de Dietrich Bonhoeffer: a ética da responsabilidade num mundo tornado adulto*” -, a partir do teólogo Dietrich Bonhoeffer, discorre a respeito da necessária responsabilização do homem para com o fazer público da sociedade e com o bem comum em uma época de grandes tensões. Toma o momento da Revolução Francesa como marco no pensamento ocidental, destacando a autonomia humana, a secularização e as descobertas das leis da Ciência, da sociedade e do Estado como nova racionalidade de orientação do mundo moderno; uma transformação social e cultural que implica também reflexos na vida religiosa. Nesse sentido, destaca o contexto de niilismo, de *crise de sentido*, de decadência dos valores morais e de privação da verdade. Portanto, afirma a urgência de

¹⁵ Henrique Cláudio de Lima Vaz (apud FERREIRA, 2009), aborda temas que têm como escopo explicar o ser humano e toma o discurso antropológico para pensar a respeito da ontologia humana.

os homens existirem ativamente no mundo, responsabilizando-se com o *outro* com vistas a privilegiar a solidariedade. De acordo com a autora, à luz do teólogo anteriormente citado, trata-se de *ser-para-os-outros*.

Aproximando-se das assertivas de De Bastiani (2008), de Ferreira (2009) e de Peruzzo (2010), sobre a *crise de sentido*, a Dissertação de Maia (2011) - “*A crise da sociedade atual como crise de sentido: o horizonte da esperança da mensagem cristã*” - busca saber se há de fato uma *crise de sentido* na sociedade atual, como ela se manifesta e quais seus sintomas. Assim, na construção da pesquisa, o autor caracteriza a *crise de sentido* como perda de referências e ausência de perspectivas favorecendo a acomodação e a perda de coragem do humano. Salienta o desafio presente de construir uma compreensão da realidade que leve em conta experiências de vida digna a todos.

O autor não desconsidera os avanços outrora conquistados pela Modernidade. Todavia, assevera que as transformações socioculturais modernas potencializam um individualismo e, em consequência, a supervalorização do consumo de bens materiais e um vazio existencial. Desse modo, diante dessa crise instaurada, e que se desdobra na atualidade, Maia (2011) destaca a superficialidade das *experiências*; a ausência de respostas frente às inúmeras possibilidades que se mostram; as frustrações e os medos; o fato de tudo ser mutável; as inúmeras “doutrinas” e as incertezas que delas derivam. Embora o autor reconheça os desafios propostos, que ameaçam a identidade, salienta a positividade dessa crise, porque as mudanças sempre apontam a algo novo, diferente e iluminador. Nesse sentido, há a possibilidade de um novo modo de vida e, para tanto, aposta na mensagem cristã como horizonte de sentido para a existência.

Após a leitura das Dissertações de De Bastiani (2008), de Ferreira (2009), de Peruzzo (2010) e de Maia (2011), foi possível perceber que as preocupações dos autores se aproximam àquilo que Berger e Luckmann (2005) caracterizam como *crise de sentido*. Logo, chamam atenção a maneira como na atualidade tem-se despotencializado o humano. Entretanto, por não ter sido objetivo dos autores adentrar mais profundamente nas possíveis causas dessa *crise de sentido* e nem explorar mais profundamente as relações desses condicionamentos com o fazer histórico do homem, ousou afirmar que buscar na história a problematização não só da negatividade dessa *crise de sentido* anunciada, mas também seus possíveis condicionantes, ilumina o caminho para se pensar na direção, se não de sua superação, pelo menos de sua reinvenção.

Seguindo os critérios de seleção de pesquisas já explicados e na tentativa de relacionar as pesquisas descritas anteriormente ao contexto educacional, seguem-se as pesquisas a partir do descritor “*Sentido da Escola*”. Essas pesquisas selecionadas tratam a problemática na perspectiva de diferentes sujeitos que, a partir de lugares distintos, se colocam, mas as conclusões convergem a um ponto comum, suscitando inquietações quanto à educação. A saber, destacam-se as pesquisas de: Almeida (2009), Castilho (2009), Castro (2002), Pasuch (2005), Pereira (2010), Reis (2011), Silva (2009) e Soratto (2007).

Ambas as pesquisas buscaram, grosso modo, apreender os significados e sentidos da escola para alunos a partir de uma preocupação quanto à função social da escola e o que tem representado para aqueles que ali estão cotidianamente. Assim, sob perspectivas teóricas distintas e caminhos metodológicos diversos, os pesquisadores se aproximaram dos sujeitos pretendidos para as respectivas pesquisas no intuito de compreender a problemática suscitada.

Os sujeitos das pesquisas foram distintos. Sendo assim, as análises foram tecidas sob condições específicas dessa diferenciação, entretanto, a partir da leitura dessas pesquisas anunciadas, tomei a escola como objeto de problematização, uma vez que as similitudes quanto às conclusões desses estudos possibilitam tal critério metodológico. Assim sendo, segue uma descrição analítica a esse respeito.

Castilho (2009), em sua Dissertação - “*Os sentidos da escola e do saber: relatos de alunos de uma escola pública e de uma escola privada da cidade de São Paulo*” -, buscou apreender os significados e sentidos da escola e do saber para alunos do Ensino Fundamental de uma escola pública e de uma escola privada. A autora partiu de reflexões a respeito da *crise de sentido* na escola e dos conceitos *significado* e *sentido* de autores da abordagem histórico-cultural. Além disso, através de relatos dos alunos, de suas opiniões e avaliações, buscou entender o que a realidade e a experiência da escola significam para os sujeitos.

O resultado da pesquisa apontou a uma predominância da escola como lugar de preparação para o futuro profissional, em que o conhecimento assume importância quando está relacionado a alguma utilidade. Os alunos também apontaram o sentido da escola como sendo lugar de encontros e socialização; muitos afirmaram ser este aspecto o lado positivo da escola. E, não como o sentido

mais forte da escola - na perspectiva dos sujeitos da pesquisa - a escola é vista como lugar do conhecimento.

Diante disso, Castilho (2009) sugere que a escola parece estar cumprindo muito mal a sua função principal de inserção dos alunos no universo da cultura, o que pode estar contribuindo para a intensificação de sua crise, pois o que deveria ser não é. Diante dessa assertiva da autora, torna-se importante atentar ao contexto de produção desses sentidos sobre a escola e, desse modo, compreender não só a dinâmica escolar propriamente dita, mas problematizar as implicações sociais ali manifestas e significadas.

Reis (2011), também apoiada na perspectiva histórico-cultural, em sua Dissertação - "*Histórias de adolescente: sentidos construídos sobre a escola*" - buscou compreender os sentidos que os adolescentes atribuem à escola a partir de suas experiências escolares. Como Castilho (2009), considerou os conceitos *significado* e *sentido* conforme o referencial teórico adotado.

Nesse empreendimento, considerando os sentidos como não predeterminados, mas como dependentes das formações discursivas que se estabelecem dentro de contextos culturais específicos, a autora responde a problemática da pesquisa assinalando que a escola, na perspectiva da adolescência, é lugar de estudo, de socialização, de construção de identidades e autoestima, de desenvolvimento das potencialidades do indivíduo, de transmissão dos conhecimentos sistematizados no decorrer da história, de escuta sensível de crianças e adolescentes e de construção do pensamento narrativo.

Dessa forma, a autora conclui a pesquisa afirmando a necessidade de se reorientar as práticas pedagógicas a fim de que a educação possibilite caminhos que levem ao desenvolvimento máximo dos sujeitos como sujeitos capazes de influenciar a sociedade em que vivem. Todavia, reitero que uma reorientação das práticas pedagógicas por si só podem não responder satisfatoriamente ao desejo de desenvolver as máximas possibilidades subjetivas com vistas a refletir em mudanças significativas. Apenas em consonância com a problematização das estruturas sociais se torna possível um empreendimento duradouro.

Pasuch (2005), em sua Tese - "*A escola das crianças*" - propôs investigar o sentido da escola na vida das crianças no momento do início do processo de alfabetização. Por meio da escuta sensível, o que pressupõe, segundo a pesquisadora, uma atitude reflexiva a respeito da infância na família, na escola e na sociedade contemporânea enquanto constitutivos dos sentidos das escolas para as crianças, Pasuch (2005) pôde perceber que as desigualdades sociais reproduzem-se nas escolas, seja por mecanismos explícitos, seja por mecanismos implícitos.

Nesse sentido, destaca a massificação da educação, a partir do aumento do número de matrículas, como fator agravante na escola, o que tem contribuído para uma escola republicana para os ricos e uma escola do ler e escrever para os pobres. Assim como Castilho (2009) e Reis (2011) constataram, Pasuch (2005) afirma que a escola é percebida pelas crianças como espaço de socialização, como espaço do saber e como espaço garantidor do futuro, referindo-se mais diretamente à profissionalização.

A Dissertação de Pereira (2010) - "*A experiência escolar para jovens de camadas populares: um estudo em escola da Baixada Fluminense*" - a partir de um estudo de inspiração etnográfica em uma escola pública, buscou compreender qual o sentido da experiência escolar para alunos de camadas populares do Ensino Fundamental. Percebeu que a maioria dos alunos apontou um sentido utilitarista da escola, cuja preocupação não está relacionada ao saber em si, mas a obtenção de um diploma. Portanto, a escola parece ter algum sentido se relacionada ao futuro, uma vez que representa para os alunos uma possibilidade de ingresso no mercado de trabalho. Quando a escola é pensada por esses alunos no presente, eles apontam a falta de sentido do saber e afirmam a positividade da escola no que se refere à socialização. Desse modo, afirmam aprender valores, a lidar com o outro, a construir sua identidade. Diante disso, Pereira (2010) afirma que a sociabilidade encobre o vazio da falta de sentido em relação ao saber.

Soratto (2007), em sua Tese - "*A construção do sentido da escola para os estudantes indígenas do ensino médio da reserva Francisco Horta Barbosa – Dourados/MS: sentidos construídos sobre a escola*" -, investigou como são construídos os sentidos da escola para alunos indígenas. Partindo do referencial teórico dos estudos culturais que, segundo a autora, permite ampliar o diálogo com a diferença e estudar o sujeito no tempo e no espaço, considerou que a construção de sentido para os

estudantes está ligada ao contexto histórico e às transformações sociais, políticas e econômicas que atravessam a escola.

Diante disso, a pesquisa mostra que os estudantes veem a escola como espaço potencializador de ascensão social. Assim, depositam suas expectativas individuais de melhoria de vida e de ter um futuro melhor neste espaço. Nesse entendimento, Soratto (2007) conclui que, ao contrário de sua hipótese - serem as comunidades indígenas capacitadas para gerar qualidade no ensino sob os ideais de diferença, autonomia e interculturalidade - a escola na aldeia é marcada pela lógica da escola tradicional, bem como é porta de entrada para o mundo capitalista. Assim, é entendida pelos alunos como salvadora e como lugar de possibilidades para ingressar no mercado de trabalho.

Silva (2009), com base no referencial da psicologia sócio-histórica, buscou compreender em sua Dissertação - *“Lembranças da escola: um estudo sobre os sentidos da experiência escolar para os alunos”* - os aspectos envolvidos na construção da relação do aluno com a escola e com o saber escolar. A autora assinala que a escola sozinha não determina o destino escolar do aluno, entretanto, é muito significativa. Ao mesmo tempo em que contempla a construção do saber é também espaço de constituição da subjetividade. Nesse sentido, os entrevistados apontaram a escola como espaço de saber e como espaço de socialização. Indicaram como fundamentais a qualidade das práticas pedagógicas, o compromisso da escola para com a aprendizagem de seus alunos e a qualidade dos vínculos afetivos, remetendo à importância da escola como ambiente coletivo.

A Dissertação de Almeida (2009) - *“‘Não estudou, fica na roça e vai pro cabo da enxada’”: sentidos e significados atribuídos à escola pelos trabalhadores rurais em Goiás*” -, ao indagar quanto ao sentido e ao significado da escola para os trabalhadores rurais e para seus filhos - embora esta pesquisa tenha investigado um grupo social com um modo de vida específico: trabalhadores rurais marcados ao longo da história pela exploração -, evidencia uma relação direta entre escola e emprego. Nessa direção, os sentidos atribuídos à escola pelos trabalhadores rurais estão também relacionados à perspectiva de melhoria das condições de vida, uma vez que os conhecimentos ali aprendidos pode os credenciar a algum posto de trabalho considerado mais atrativo que o trabalho no campo, segundo suas considerações.

Castro (2002), em sua Dissertação - *“Os sentidos da escola engendrados no cotidiano escolar e nas vivências familiares de alunos do ensino fundamental”* -, também preocupada em saber quais os sentidos e significados atribuídos à escola e aos saberes escolares pelos alunos, tomou para investigação um grupo de alunos matriculados no Ensino Fundamental. Os resultados apontaram a escola, na perspectiva dos sujeitos da pesquisa, como possibilidade de alcance de prestígio social, ou seja, o maior destaque percebido remete à relação escola/futuro ou, de outra maneira, escola/emprego. Em contrapartida, os alunos afirmaram que gostariam que a escola estabelecesse uma relação mais próxima entre o que ensina e a realidade cotidiana. Embora esse tenha sido o destaque maior, os alunos também conseguiram vislumbrar a escola como lugar de interações sociais e, nesse sentido, reforçaram sua positividade, tal qual os sujeitos da pesquisa de Pereira (2010).

Ainda que nas pesquisas de Castilho (2009), Reis (2011) e Silva (2009) os alunos entrevistados tenham apontado os sentidos da escola voltados à socialização, à aprendizagem de valores e à construção de identidade afirmando serem estes aspectos constituintes do lado positivo da escola, em todas as pesquisas consideradas, a predominância da escola se volta à preparação para o futuro profissional. Nessa perspectiva, o conhecimento assume importância quando está relacionado a alguma utilidade prática, cuja preocupação não está pautada no conhecimento em si, na sua importância na constituição da formação, mas na obtenção de certificação.

Em suma, apesar de vislumbrarem pontos de vista distintos - de crianças, de adolescentes, de jovens, de índios, de universitários, de trabalhadores rurais -, todas as pesquisas analisadas, consideradas as devidas especificidades em função dos sujeitos pesquisados e da metodologia privilegiada, apontam aos sentidos da escola vinculados à melhoria da condição de vida via empregabilidade; como lugar de socialização e, com menor destaque, como lugar de saber, de conhecimento. Diante disso, cabe o questionamento: por que o conhecimento prático se destaca na escola? O que está implicado no fato de as pesquisas apontarem a expectativa na escola se circunscrever ao preparo para o trabalho? Quais elementos têm propiciado tal posicionamento frente à escola?

Na tentativa de elucidar essas questões, as Teses de Pereira (2011) - *“A concepção de indivíduo e suas repercussões na crise da escola”* - e de Sousa Júnior (2001) - *“A reestruturação produtiva e a*

crise da escola” - levantadas a partir do descritor “*Crise na/da Escola*”, ajudam a compreender esse processo, pois consideram a escola paralelamente ao contexto que a constitui. Assim, à luz de uma análise das relações engendradas na estrutura da sociedade, situam a escola. Logo, dão pistas para a compreensão dos sentidos da escola suscitados pelas pesquisas descritas anteriormente.

Pereira (2011) toma a concepção burguesa de indivíduo para compreender a crise da/na escola. Assim, retoma os conceitos de liberdade e autonomia de dois pensadores do Liberalismo, Hobbes e Locke, cuja base é o contrato social. Ao situar a transição da Idade Média para a Idade Moderna e o surgimento da escola como necessidade desse momento, o autor destaca as novas formas de pensar advindas da ascensão da burguesia e a importante influência dos pensamentos de Hobbes e Locke para o desenvolvimento do Liberalismo.

Nessa compreensão, a concepção liberal subjaz a primazia do individual, em que a propriedade privada funda os princípios de liberdade e autonomia. “[...] o indivíduo liberal-burguês é um todo fechado em si mesmo, autossuficiente e voltado para sua preservação” (PEREIRA, 2011, p. 43). Tal concepção, para o autor, é representativa da crise do indivíduo burguês que já nasce em crise, uma vez negada a liberdade autêntica em prol da liberdade ligada à propriedade. Assim, sustenta que a crise da escola está relacionada à crise da concepção burguesa de sociedade e que uma educação pautada sob essa égide torna-se uma forma de controle das ações dos sujeitos, mantendo-se o poder burguês, logo, a propriedade privada intocada.

Contudo, não podemos deixar de considerar as tensões que se constituem em virtude da luta contra esses princípios desiguais. Não se trata de um mecanismo de cima para baixo somente, mas também de posicionamentos contrários que pressionam a lógica dominante e, em muitos momentos, são notórios garantindo conquistas e impedindo retrocessos. Desse modo, não se pode abrir mão da defesa de uma educação elucidativa das contradições sociais, ainda que na contramão do que tem sido suscitado.

Pereira (2011), ao abordar a crise na/da escola, aponta seus desdobramentos ao evidenciar o acesso parcelar do conhecimento pela maioria relegada a aprender o conhecimento prático, utilitário, circunscrito ao mundo do trabalho. Portanto, a fim de manter a ordem em voga afirmada, a uns o acesso ao patrimônio histórico, a outros o preparo para o mercado de trabalho sob a lógica da

superficialidade prática. Alguns autores são destacados por Pereira (2011), como Perrenoud, Delors e Gadotti, especialmente o relatório da Organização Educacional, Científica e Cultural das Nações Unidas (UNESCO), intitulado “*Educação: um tesouro a descobrir*”, organizado por Jaques Delors, no intuito de mostrar a defesa em torno da modificação da escola às demandas produtivas.

O autor também aponta o princípio de justiça fundado no mérito como grande falácia do modelo liberal: é possível alcançar o que quer que seja, basta a cada um empenhar-se em seu empreendimento. Nessa direção, ocultam-se os mecanismos engendrados a fim de manter o *status quo* a partir de estratégias que afirmam os canais de participação sob a retórica cidadã. Na escola, esses canais se tornam latentes nas chamadas parcerias entre iniciativa privada e poder público.

Em suma, Pereira (2011) assevera que, embora haja propostas que afirmem a centralidade da educação na sociedade, muitas são delineadas sem considerar, no horizonte, a ruptura com o Estado burguês. Desse modo, acabam por afirmar a separação entre o pensar e o fazer, a negação do trabalho como unidade ontológica. Centram-se nas ideias de democracia, cidadania e participação sob a expectativa de mudanças limitadas e, por isso, afastam-se das necessidades humanas e voltam-se às necessidades do capital.

Sousa Júnior (2001) também, ao analisar a crise da/na escola, afirma que para sua superação (sempre limitada) é preciso uma ruptura da base material que a sustenta. Ou seja, a crise na/da escola - embora tenha sua própria dinâmica e formas de manifestação - figura no contexto de transformação do sistema produtivo, portanto se trata de um fenômeno estrutural. Esclarece que a crise da escola é

[...] exatamente o processo histórico que vem pôr em questão estes sistemas nacionais de educação e os valores a eles correspondentes, que se construíram sob os ideais democráticos da instrução obrigatória, pública, gratuita e laica (SOUSA JÚNIOR, 2001, p. 23).

Para compreender essa crise que põe em questão a educação, o pesquisador discorre sobre o mundo do trabalho, especialmente a partir das décadas de 1960/1970, destacando as relações com o campo educacional. Afirma que a crise da escola não é apenas resultado de políticas educacionais perversas, portanto, cabe analisar o “[...] enfraquecimento dos pilares de sustentação dos avanços da escola [...]” (SOUSA JÚNIOR, 2001, p. 24) paralelamente à dinâmica material de acumulação do

capital. E, nessa linha, conclui que o trabalho assalariado e os Estados nacionais não mais demonstram a mesma vitalidade da “Era de Ouro”, uma vez que se transformaram profundamente com o Neoliberalismo. Com vistas a superar essa crise e reconstruir a escola, o autor sugere

Investir maciçamente em educação, atribuir ao Estado o papel principal de financiamento da educação, estabelecer o controle social do Estado, tornar acessíveis todos os níveis de ensino, indistintamente à totalidade de indivíduos, romper com a dualidade secular entre ensino geral e ensino técnico ou profissional e romper, enfim, com todas as formas de manifestação na escola da divisão social do trabalho, tudo isso é, dentro do quadro da realidade atual, uma utopia inatingível. Todavia, esses são alguns dos princípios fundamentais dos quais os “de baixo” não devem jamais se afastar (SOUSA JÚNIOR, 2001, p. 207).

Nesse entendimento, pensar a respeito do papel do Estado na configuração neoliberal revelado pelas políticas educativas possibilita compreender a escola no contexto atual. Sendo assim, a nova configuração assumida pelas políticas educativas revela as intencionalidades manifestas na educação, pois, como assegura Maroy (2011, p. 692): “É necessário relembrar que estes novos modos de regulação transformam profundamente a natureza das instituições escolares, a definição social do que é esperado dos estabelecimentos e de seus profissionais”.

4.3 OS SENTIDOS DA ESCOLA A PARTIR DA NOVA CONFIGURAÇÃO DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS: ALGUNS APONTAMENTOS

Ao mesmo tempo em que cada escola possui uma dinâmica própria ao desenvolver aquilo que se propõe, responde também a determinações segundo a hierarquia a que está submetida. Assim, mesmo pautada em pressupostos teóricos e metodológicos próprios, segundo sua especificidade, responde também a questões objetivas: às políticas educacionais que a materializa, legitima e modifica. Não é um processo linear, menos ainda um processo sem tensionamento, mas se trata de uma condição que sistematiza a educação e, em meio à correlação de forças, de uma condição que aponta para direções segundo o que defende. É, portanto, guia daquilo que se pretende como educação nacional, pois as políticas são tecidas tendo como horizonte determinados objetivos, logo, ao serem implementadas, influenciam a escola. Sendo assim, é inegável que os sentidos assumidos pela escola na atualidade são também tecidos sob a égide das políticas educacionais, em grande medida redirecionadas em função do Neoliberalismo, nova fase do Capitalismo.

Nesse entendimento, apresentarei, a partir das contribuições de Anderson (1995), Barroso (2011) e Green (2011), o Neoliberalismo, fenômeno que se distinguiu do Liberalismo Clássico do século passado, dando destaque ao seu histórico de constituição e as medidas que se fizeram necessárias para sua consolidação. Em seguida, darei relevo ao novo desenho assumido pelas políticas educacionais na atualidade.

4.3.1 O Neoliberalismo

O Neoliberalismo, fenômeno distinto do Liberalismo clássico do século XIX, se tornou ideologia dominante a partir dos anos 1980, inicialmente na Europa e na América do Norte, posteriormente ganhando espaço na antiga União Soviética e na América Latina. Trata-se de um fenômeno que ainda demonstra sua vitalidade (ANDERSON, 1995).

Tendo como base teórica as premissas de Friedrich Havey, especialmente de sua obra de 1944, intitulada *Caminho da Servidão*, o Neoliberalismo nasceu após o final da Segunda Guerra Mundial como crítica incisiva ao *Welfare State*. Havey era absolutamente contrário ao Estado Intervencionista de bem-estar por acreditar que as boas intenções do Estado levariam a sociedade à servidão devido a não favorecer a liberdade e a concorrência, visto por ele como condição para a prosperidade de todos. Dessa forma, defendia um outro Capitalismo, nas palavras de Anderson (1995, p. 1), “[...] duro e livre de regras para o futuro”.

Todavia, as ideias de Havey permaneceram por cerca de vinte anos apenas na teoria, afinal, nas décadas de 1950 e 1960, o Capitalismo avançado registrava sua *idade do ouro*. Foi, portanto, diante da crise econômica do pós-guerra, em 1973, que suas premissas encontraram terreno fértil para se desenvolverem. E, nessa direção, no intuito de contornar a crise instaurada, justificou medidas drásticas: o Estado mínimo no que se refere aos gastos sociais e às intervenções econômicas; contenção de gastos e promoção de excedente de trabalhadores, configurando um “exército de reserva”; reformas fiscais; dentre outras medidas cujo objetivo primeiro era conter a inflação registrada nos anos de 1970 para reativar o crescimento. Um exemplo marcante da adoção dessas

medidas austeras foi o modelo inglês sob os governos Thatcher e, ainda que sob outros moldes, o governo Reagan, nos Estados Unidos¹⁶.

Pouco a pouco o Neoliberalismo iniciado com o apoio de governos de direita radical e tendo a social-democracia como inimiga, foi se expandindo e incorporado também por governos ditos de esquerda, atingindo, em fins dos anos 1980, inúmeros países. Embora tenha alcançado seu objetivo imediato de conter a inflação e também tenha garantido a elevação nos anos 1980 das taxas de lucro, segundo Anderson (1995), esse fenômeno não restaurou as taxas de crescimento vislumbradas à época anterior do Capitalismo avançado. Ou seja, as taxas de lucro alcançadas não foram suficientes para recuperar os investimentos em função de se ter criado muito mais um terreno especulativo do que produtivo, haja vista o importante incremento nos mercados de câmbios nesse período. As taxas de desemprego e de desigualdade nos países da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) foram demasiadamente aumentadas, apesar de, na Europa, o *Welfare State* não ter diminuído muito nesse momento. Contudo, a realidade dos países que foram influenciados mais tarde pela onda neoliberal, que nunca testemunharam o Estado de bem-estar social, foi bem mais cruel.

Se diante da crise dos anos 1970 as justificativas que balizavam as medidas adotadas até então foram questionadas abrindo espaço ao Neoliberalismo, Anderson (1995) salienta que o mesmo era de se esperar contra esse fenômeno nos anos de 1990, uma vez que novamente o Capitalismo avançado entrava em recessão. Todavia, assegura o autor, não foi isso que ocorreu. Essa crise aguda só fez a onda neoliberal continuar em voga, em grande medida porque estava, nesse momento, ganhando terreno em novos países, na Europa Oriental e na União Soviética, com a queda do comunismo, e também na América Latina, o que reforçou os princípios capitalistas sob a tônica das premissas neoliberais simbolizadas pelos governos Reagan e Thatcher.

No Brasil, o cenário neoliberal ganhou fôlego mais tarde, nos dois governos de Fernando Henrique Cardoso (1995-1998; 1999-2002), representando entraves a importantes conquistas alcançadas e garantidas na Carta Magna de 1988. Ao mesmo tempo em que o país canalizava a efervescência dos

¹⁶ No caso norte-americano, onde quase não havia um Estado Intervencionista de bem-estar como na Europa, as medidas neoliberais adotadas pelo país centraram-se mais na competição militar com a União Soviética, lançando-se numa corrida armamentista cujos enormes gastos tão logo criaram um déficit público jamais visto na história nos Estados Unidos (ANDERSON, 1995).

debates em função da reabertura democrática, se viu diante das medidas de austeridade do ideário neoliberal. Essa nova configuração assumida esvaziou o Estado de seu papel garantidor dos direitos básicos das pessoas, deteriorando as condições sociais. Assim, aumentou as desigualdades entre ricos e pobres e legitimou políticas que favoreceram a iniciativa privada sob critérios duvidosos de qualidade.

Também no âmbito educacional o Neoliberalismo teve implicações. Barroso (2011) aponta que, a partir do final da década de 1960, o discurso político sobre educação em diferentes países foi marcado pela necessidade de *reforma*¹⁷. Surgiram críticas no Reino Unido e nos Estados Unidos em favor do projeto neoliberal. As críticas tinham a educação pública como meta a fim de diminuir o papel do Estado na educação sob a alegação da liberdade das famílias que agora teriam a opção de escolha dentre diversos estabelecimentos segundo seus próprios critérios. Em outras palavras, introduziram-se políticas voltadas ao mercado, o que configurou uma mercantilização da educação pública e um aprofundamento das desigualdades. Muitos governos adotaram tais políticas, marcadas principalmente pela descentralização financeira e administrativa do controle do Estado sobre a educação, o que delegou responsabilidades de gerenciamento ao nível local. Em contrapartida, coube ao Estado alargar seu papel de implantar novas formas de regulação.

Nessa configuração, as agências internacionais ganharam destaque, pois passaram a exercer influência sobre as políticas educacionais dos países, criando uma política educativa internacional, como assevera Green (2011): “Somos obrigados a falar doravante de diferentes níveis de governança na educação, dentre os quais existe não somente a instituição, o governo local e o governo nacional, mas também a governança supranacional” (GREEN, 2011, p. 368).

Assim, inúmeras reformas escolares foram implementadas em escala mundial, tendo ápice em 1980 e desdobramentos na década seguinte. Segundo Anderson (1995), esse momento pode ser caracterizado como uma decisão política que se pretendeu definitiva na mudança de uma dimensão significativa do processo educativo a partir de uma determinada concepção de futuro evidenciando a necessidade de modernizar, de inovar todas as estruturas da educação.

¹⁷ O autor destaca os dois documentos fundadores desse movimento reformista, a saber: *La crise mondiale de l'eductions* (COOMBS, 1968) e *Apprendre à être* (FAURE, 1972).

Na esteira dessas determinações internacionais, significativas mudanças se fizeram presentes no contexto brasileiro. No âmbito educacional, a tônica foi a gestão, marcada por mecanismos de descentralização administrativa, financeira e pedagógica. Nesse sentido, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9.394/1996 foi expressiva. Diante disso, a educação ainda vista como capital humano para atender a nova sociedade, ao mesmo tempo em que perde seu valor é cada vez mais exigida como condição para ingresso no mercado de trabalho. Deve capacitar em prol da competitividade e produtividade, o que afeta demasiadamente a escola que se vê diante de um cenário mais amplo e complexo. Passou-se de uma perspectiva gerencial hierárquica, mais centralizada a formas mais flexíveis em que a proposta anterior de reforma imposta pelo centro é substituída por contextos organizacionais locais.

Atualmente, o Neoliberalismo ainda se faz, portanto qualquer análise a seu respeito é provisória.

Tudo que podemos dizer é que este é um movimento ideológico, em escala verdadeiramente mundial, como o capitalismo jamais havia produzido no passado. Trata-se de um corpo de doutrina coerente, autoconsciente, militante, lucidamente decidido a transformar todo o mundo à sua imagem, em sua ambição estrutural e sua extensão internacional (ANDERSON, 1995, p. 12).

Cabe a seus opositores, continua o autor, “[...] oferecer outras receitas e preparar outros regimes. Apenas não há como prever quando ou onde vão surgir. Historicamente, o momento de virada de uma onda é uma surpresa” (ANDERSON, 1995, p. 13).

4.3.2 Os novos marcos regulatórios das políticas educativas

Em face das crises de racionalidade e de legitimidade instauradas, em especial nos últimos trinta anos, os países lançam mão de novas formas de ação e intervenção na sociedade, haja vista os processos de descentralização, desconcentração, contratualização, avaliação, parcerias entre público e privado, privatização, expansão de mercados, participação da sociedade civil (MAROY, 2011). Diante disso, há de considerar as políticas públicas não mais como vontade linear da administração pública, mas como resultante de tensões entre diversos atores, públicos e privados. Trata-se de novos marcos regulatórios.

Regulação, como propõe Maroy (2011), é um termo polissêmico. Desse modo, longe de sua significação funcionalista que pressupõe equilíbrio, ajuste e compensação do sistema por meio de

várias ações autônomas entre si, há de se pensar esse termo a partir dos debates em torno de sua significação por volta dos anos 1970, 1980 e sob os impactos atuais das novas formas de atuação dos países diante das mudanças mundiais.

Para compreender essa nova dinâmica de orientação das políticas, Oliveira (2009a) assevera que, à luz das tendências teóricas *governance*, *regulação* e *ação pública*, pode-se correr menor risco em fazer uma análise linear e estatal-centralizada, dadas as novas configurações que implicam o envolvimento de novos atores públicos. Assim, *governance* diz respeito à nova estratégia de gestão pública adotada e que se pretende por meio de parcerias entre União, estados, municípios e outros segmentos da sociedade civil e ONG's com objetivo de romper as formas tradicionais, hierárquicas e verticais.

O papel do Estado, nesse sentido, é o de coordenador e avaliador das ações. *Regulação* define-se como um processo de antagonismos, conflitos, contradição, rupturas. Como afirma Maroy (2011, p. 689), trata-se de “[...] um processo plural e conflituoso de produção de regras do jogo, como entrelaçamento de ações e de dispositivos de coordenação, por natureza, situados e em contínua interação”. E a definição de *ação pública* indica a multiplicidade e diversidade de atores que atuam no processo de descentralização e que se distinguem pelo nível de poder e pela natureza pública ou privada.

Assim, diante desse novo cenário instaurado pelas reformas das últimas décadas, a característica fundamental da gestão das políticas públicas educacionais, assim como das demais políticas sociais, é a formulação no nível central e a descentralização na execução local. Por meio das contribuições de Salama e Valier, Oliveira (2009a) salienta que as reformas do Estado em alguns países da América Latina orientaram-se no sentido de reduzir os gastos com a proteção social, assumindo três pontos centrais, a saber: 1) políticas sociais orientadas para os muito pobres no intuito de garantir um mínimo de serviços básicos sob a justificativa de combate à extrema pobreza; 2) ajuste entre seguro e assistência por meio de delegação de funções a ONG's, não investindo no setor público que, degradado, faz com que as camadas médias da população migrem para o setor privado; 3) descentralização das políticas sociais com forte apelo à participação popular sob o lema eficiência, racionalização dos gastos e maior aproximação da comunidade dos serviços públicos.

Portanto, as concepções que têm orientado as políticas educativas se pautam no caráter assistencial, descentralizador e focalizado: abordagens flexíveis centradas na premissa do individualismo e da responsabilização; reconhecimento do diverso em detrimento de um plano comum, comprometendo o cumprimento de garantias outrora conquistadas; responsabilização da sociedade pela educação como maneira do Estado se ausentar das responsabilidades; gestão fundada no nível local, o que tem propiciado a produção de desigualdades, dadas as diferenças de recursos entre os entes federados, dentre outras questões (OLIVEIRA, 2009b).

Ao lado dessa nova característica assumida pelas políticas está sempre presente a ideia de democracia participativa no intuito de se fazer acreditar que se trata de uma construção coletiva eficaz da realidade.

Trata-se de uma reconstrução do Estado em relação à sociedade civil, nomeada de parceria, em que o envolvimento e o engajamento dos atores sociais, no nível individual e coletivo, são constantemente buscados, tendo por objetivo encontrar soluções locais para problemas que são muitas vezes de ordem geral (OLIVEIRA, 2009a, p. 21).

Assim, corrobora-se também Potyara Pereira (2002, p. 34) quando afirma, a partir de Doyal e Gough: “É irracional, do ponto de vista lógico, e inconsistente, do ponto de vista ético, exigir ou esperar o melhor de quem não tem condições básicas asseguradas e usufruídas para assim proceder”.

As novas concepções de gestão têm levado a crer, a partir da retórica que está fundada, numa perspectiva de educação como direito inalienável, consoante ao que foi e é defendido pelos movimentos sociais para garantia do acesso ao acervo cultural construído ao longo da história. Entretanto, de acordo com Oliveira (2009a), pode-se dizer que cada vez menos as políticas educativas têm se voltado à igualdade de acesso a condições objetivas e subjetivas. Cada vez menos tem sido pensada como bem comum que pode potencializar novas formas de existência.

À medida que a sociedade passa a ter outra configuração em função das novas formas de reprodução da estrutura social, também a escola se vê diante de outra realidade e para ser capaz de lidar com essa nova lógica instaurada precisa reconhecer os limites de sua forma tradicional. Valendo-se dessa necessidade, as premissas hegemônicas propõem adotar posturas mais flexíveis que valorizem o “reconhecimento” do diverso em detrimento de um plano comum. Nesse sentido,

Fanfani (2007, tradução nossa), ao argumentar sobre as novas condições estruturais, tomando a realidade da Argentina como exemplo, afirma que a tendência de homogeneidade cultural, no que se refere a valores, preferências, estilos de vida, expectativas, tem sido substituída por uma fragmentação e uma separação crescente entre os grupos e as classes sociais.

Nessa perspectiva, o sujeito aprendente deve ser o responsável por seu aprendizado e a responsabilidade de educar é ampliada, passando a ser também da sociedade sob o lema “sociedade educadora”. Mas, não seria essa uma maneira de diluir as responsabilidades e, portanto, também embaçar as desigualdades? Essa fragmentação tem dado lugar a propostas privadas em torno da educação. Passa-se a defesa primeira da perspectiva de grupos diversos ante a defesa em torno da coletividade, esmaecendo-se a luta por um ideal coletivo, logo, por um ideal em primeiro lugar a favor da humanidade. Essa consideração não significa a negação da legitimidade de muitas lutas, haja vista a luta em torno do reconhecimento de segmentos ao longo da história marginalizados, como o das mulheres e o dos negros, por exemplo. Mas, trata-se de não perder de vista o que nos une: a humanidade.

Ainda a partir das contribuições de Fanfani (2007, tradução nossa), pode-se afirmar que à medida que a exclusão social aumenta, registra-se um aumento da inclusão escolar, uma vez que a igualdade de oportunidades de acessar a escola não tem passado pela igualdade social. Assim, nesses tempos de crise, salienta Oliveira (2009b, p. 25), “[...] os sistemas escolares permanecem atuando como agências formadoras de força de trabalho enquanto promovem a socialização possível”.

Na atual conjuntura, a escola como espaço de *formação humana*, como espaço de ensinar e fazer pensar a partir do conhecimento histórico acumulado, possibilitando a compreensão do mundo em que se vive e a necessidade de se responsabilizar diante da vida, tem sido deixada à margem, pois, o que as políticas educacionais revelam é uma preocupação maior em controlar os fenômenos que se mostram na contracorrente da acumulação, ao invés de se propor ações voltadas ao real direito à educação.

Nessa direção, Oliveira (2009a) afirma ainda o esgotamento do ideal de igualdade de oportunidades em virtude do desemprego latente e da massificação da educação. O mérito, como o princípio

essencial de justiça do sistema educativo que ao longo de séculos definiu a posição social legitimada de cada um na sociedade, mostra-se ineficiente. A autora destaca o fato de que a escola, embora sempre de alguma maneira voltada a promover a justiça social, não mais tem sido capaz de sustentar esse papel, pelo contrário, dado o contexto social que a envolve, produz desigualdades.

O acirramento das desigualdades sociais só faz aumentar a crise na escola que, diante de tantos desafios, muitas vezes limita-se a aspectos cognitivistas superficiais e abandona a dimensão política do pensar. Fanfani (2007, tradução nossa) destaca que

[...] a inclusão escolar em muitos casos está ocultando a exclusão do conhecimento. Mas como o conhecimento é um capital (riqueza que produz riqueza), quem não o possui em quantidade suficiente é excluído de outros bens sociais tão estratégicos como a integração social, a capacidade expressiva e produtiva, a riqueza e o poder. [...] a desigualdade e a exclusão social são ao mesmo tempo causa e consequência da exclusão cultural (p. 21).

Destarte, segundo o autor, a escola parece ter perdido o rumo; vive uma *crise de sentido*. Embora possa se passar anos na escola sendo certificado por isso, esse espaço não tem necessariamente ensinado coisas importantes para a vida, como, por exemplo, conhecimentos básicos de matemática e de línguas, e critérios éticos e estéticos. Assim, a massificação da educação contribui para o alargamento da distância entre as certificações e o conhecimento, uma vez que o crescimento das matrículas não tem trazido consigo uma preocupação acerca da qualidade. E pensar acerca da qualidade é considerar as inúmeras variáveis que lhes são intrínsecas, pois “A qualidade da aprendizagem é sempre o resultado de um sistema de fatores relacionados [...]” (FANFANI, 2007, p. 67, tradução nossa).

Apesar de muito se ter avançado e muito se ter deixado de regredir em virtude das lutas sociais em prol da educação como bem público, o que se tem mostrado é a dificuldade da escola em propor formas de pensar novos modos de existência a partir da função que desempenha, haja vista a crise social que a atravessa. Entretanto, mesmo submetida a circunstâncias que dificultam uma educação em seu sentido pleno, não se pode deixar de reconhecer a potência positiva da escola.

É nesse sentido que se torna urgente afirmar a escola como espaço de *formação humana*. Espaço que conceba os conhecimentos como produtos humanos e que possibilite novas formas de instituir um mundo comum. Um sistema educativo verdadeiramente democrático deve ser capaz de propiciar o acesso ao conhecimento conquistado no decorrer da história e de desenvolver novas

formas de se pensar a sociedade a partir de um posicionamento crítico e responsável, tendo a existência humana como centro.

4.4 EDUCAÇÃO COMO PROCESSO DE FORMAÇÃO HUMANA

O termo *formação* é constante na literatura e versa sobre diferentes perspectivas teóricas. Embora tenha ganhado destaque no século XVIII, é tributário da Paideia grega que apregoava a virtude como algo a ser cultivado, conquistado; o ser humano como aquele que se faz mediante sua própria ação (SEVERINO, 2006). Nesse sentido, tomarei o termo *formação (bildung)* entendido como formação subjetiva a partir da objetividade social.

Por ter o homem uma essência omnilateral, tratar de sua *formação* é considerar o humano em todas as dimensões, é apreendê-lo em sua inteireza no mundo. É reconhecer a riqueza da essência humana, a riqueza de sua sensibilidade. É tomar parte em um empreendimento que potencialize a existência. Assim, afirma Marx,

[...] a apropriação *sensível* da essência e da vida humanas, do ser humano objetivo, da *obra* humana para e pelo homem, não pode ser apreendida apenas no sentido da *fruição imediata*, unilateral, não somente no sentido de *posse*, no sentido do *ter*. O homem se apropria da sua essência omnilateral de uma maneira omnilateral, portanto como um homem total. Cada uma de suas relações *humanas* com o mundo, ver, ouvir, cheirar, degustar, sentir, pensar, intuir, perceber, querer, ser ativo, amar, enfim todos os órgãos da sua individualidade, assim como os órgãos que são imediatamente comunitários, || VII || são no seu comportamento *objetivo* ou no seu *comportamento para com o objeto* a apropriação do mesmo, a apropriação da *efetividade humana*; seu comportamento para com o objeto é o *acionamento da efetividade humana* (por isso ela é precisamente tão múltipla (*vielfach*) quanto múltiplas são as *determinações essenciais* e *atividades* humanas), *eficiência* humana e *sofrimento* humano, pois o sofrimento, humanamente apreendido, é uma autofruição do ser humano (MARX, 2004, p. 108, grifo do autor).

Nesse entendimento, para melhor compreensão do que vem a ser *formação humana*, Severino (2006) parte da consideração do conjunto de significados do verbo formar: constituir, compor, ordenar, fundar, criar, instituir-se, colocar-se ao lado de, desenvolver-se, dar-se ser. Desse modo, afirma que seu significado mais rico se apresenta em sua função reflexiva, ou seja, nos significados cuja ação é ao mesmo tempo sofrida e exercida pelo sujeito. Portanto, afirma que a

[...] formação humana é pois aquela do alcance de um modo de ser, mediante um *dever*, modo de ser que se caracterizaria por uma qualidade existencial marcada por um máximo

possível de emancipação, pela condição de sujeito autônomo. Uma situação de plena humanidade. A educação não é apenas um processo institucional e instrucional, seu lado visível, mas fundamentalmente **um investimento formativo do humano**, seja na particularidade da relação pedagógica pessoal, seja no âmbito da relação social coletiva (SEVERINO, 2006, p. 621, grifo do autor).

Assim, *formação humana* é um processo de *vir-a-ser* humano, é um processo de busca de superação do ser natural em direção ao ser cultural; é formar-se humano. Desse modo, a educação pode se constituir como processo em que o ser humano ganha ser. A função docente é, com esse objetivo, “[...] mediação universal e insubstituível dessa formação, tendo-se em vista a condição de educabilidade do homem” (SEVERINO, 2006, p. 621).

O autor reconhece a dificuldade de alcance de tal objetivo ao considerar a dura realidade histórica de nossa existência e as condições contemporâneas marcadas pela degradação do humano, seja pela opressão no âmbito da vida social, seja pela alienação no âmbito cultural. Salienta ainda que a educação vem sofrendo um descrédito cada vez maior em função da manifestação do poder de degradação do mundo técnico e produtivo do trabalho.

Assim também afirmou Berman (1986) ao considerar que, se de um lado houve um desenvolvimento das forças industriais e científicas nunca registrado na história da humanidade, de outro lado podemos perceber os efeitos e sintomas propagados pela aceleração das mudanças políticas, econômicas e culturais, as quais construíram e afetaram o cotidiano imprimindo nos sujeitos um sentimento de incompletude e insegurança. Tudo parece ser perpassado por seu contrário.

Embora o patamar de riqueza humana (bens produzidos pela humanidade) tenha cada vez mais aumentado, parte dessas invenções e progressos parecem estupificar a vida humana.

O trabalhador se torna tanto mais pobre quanto mais riqueza produz, quanto mais a sua produção aumenta em poder e extensão. O trabalhador se torna uma mercadoria tão mais barata quanto mais mercadorias cria. Com a *valorização* do mundo das coisas (*Sachenwelt*) aumenta em proporção direta a *desvalorização* do mundo dos homens (*Menschenwelt*) (MARX, 2004, p. 80, grifo do autor).

O sistema de internalização em voga exclui a maioria, condenando-os a viver à margem, mas dando-lhes a sensação de serem autores de suas vidas sob o ideário da “igualdade” e da “liberdade”. Diante disso, embora a educação por si só não seja capaz de mudanças macroestruturais, à educação

cabe uma formação centrada na vida, que propicie mudanças e redefinições de princípios e objetivos à luz das necessidades humanas, a fim de potencializar um despertar a uma realidade *revolucionária*, conforme destacou Kosik (1989), afinal o homem é sujeito ativo nesse mundo. A educação pode contribuir para que os indivíduos reconheçam não só sua responsabilidade para com a sociedade, mas se reconheçam como aqueles que a produzem.

Ao manifestar essa preocupação, Brayner (2008) afirma a escola como lugar social designado e pensado para estabelecer relações sociais entre as gerações e fornecer aos que a frequentam mínimas condições de se tornarem autores de sua história. Assim, ao propor uma *educação para o pensar* - entendida aqui como intrínseca à ideia de *educação como processo de formação humana* – o autor explicita quatro competências: argumentativa, propositiva, decisória e autointerrogativa. É importante esclarecer que não se trata de competências no sentido técnico do termo somente, mas competências que podem ser alcançadas a partir da experiência política com o *outro*, não só o *outro* contemporâneo e pessoal, mas também o *outro* histórico materializado no mundo objetivo.

Argumentar é ser capaz de voltar-se ao *outro* para debater significações partilhadas, reconhecendo o argumento do *outro* como possibilidade de interrogar seus próprios argumentos. A competência propositiva está relacionada ao reconhecimento de que todo argumento individual é frágil e só se sustenta na medida em que recebe adesões; é vontade de adesão e de partilha. Decidir é ser capaz de escolher entre alternativas, é pesar os argumentos tendo em vista as consequências da escolha; é, pois, ser livre. E, por fim, a competência autointerrogativa sugere colocar em dúvida as certezas sociais e individuais a fim de examiná-las.

Assim, a proposta do autor é muito pertinente, tendo em vista que, diante da *crise de sentido*, as referências têm se diluído, os interesses individuais se tornado soberanos e os interesses legítimos de se viver em coletividade dispersos. Portanto, faz-se preciso compreender e intervir na realidade. Nesse aspecto, problematizar a realidade com o *outro*, reconhecer os limites e inovações dos argumentos compartilhados e, a partir disso, fazer escolhas. Significa se responsabilizar frente a realidade e se comprometer com a continuidade do mundo sob critérios de igualdade e justiça. A escola pode, então, contribuir para acender pelo menos uma fagulha de inquietação a respeito do que está dado, mesmo diante de inúmeros desafios, pois

[...] uma das funções da educação é tentar reduzir o efeito devastador que pode ter o fato de entrar num “jogo” já começado e sair dele sem saber o resultado. Tentar saber ao menos, de que jogo se trata, quais as peças necessárias para se jogar, que estratégias foram utilizadas antes de nós e por quem, sem que jamais, no entanto, saibamos onde tudo isso vai dar é a aposta fundamental de toda educação” (BRAYNER, 2008, p. 144).

Ainda que frente ao aumento da degradação das condições objetivas e subjetivas de vida; mesmo diante de desigualdades em se formar humano, uma vez que as condições de humanidade não são plenas a todos; mesmo sabendo que a escola revela estas contradições e misérias, acredita-se que a escola é espaço privilegiado para propor uma nova forma de pensar e existir.

5 PROGRAMA EDUCAÇÃO EM VALORES HUMANOS / PROJETO ESCOLA SUSTENTÁVEL

5.1 O CAMPO DE PESQUISA E SEU CONTEXTO

Com base nas premissas teórico-metodológicas apresentadas, adentrei o campo de pesquisa. Na direção sugerida por Berger e Luckmann (1974), de que para apreensão ou interpretação de um acontecimento é preciso não somente compreender os processos subjetivos de outrem, mas compreender o mundo em que vive, conhecendo-o, esta investigação foi realizada. Como sugerem os autores, “[...] a análise micro-sociológica ou sócio-psicológica de fenômenos de interiorização deve ter sempre por fundamento a compreensão macro-sociológica de seus aspectos estruturais” (p. 216), ou seja, compreender a estrutura social dentro da qual a escola se insere para então ser possível compreender seus sentidos.

Portanto, apresentar o contexto do campo de pesquisa ajuda a compreender a dinâmica social. Ao voltar o olhar aos sentidos da escola no contexto da *crise de sentido* e sua relação com a *formação humana*, inevitavelmente é preciso problematizar o contexto macrosociológico de que trata Berger e Luckmann (1974), porque ao mesmo tempo em que a sociedade determina a vida do sujeito, este, paralelamente, estabelece limites para a sociedade. Diz respeito a uma construção histórica em que os sujeitos se constituem a partir de um aparato outrora herdado, mas em constante movimento no presente, porque sujeitos ativos, ainda que a direção traçada seja questionada.

Nesse entendimento, captar os mecanismos conceituais de legitimação presentes na realidade favorece saber em que direção se está caminhando e, no caso da pesquisa, não é possível fazer uma investigação séria sem buscar saber como estão presentes na escola e de que maneira são apreendidos pelos sujeitos. Portanto, é com base no reconhecimento dessa dialética, de que o homem produz a realidade e ao mesmo tempo se produz a si mesmo a partir dessa realidade, que se torna pertinente compreender as significações extraescolares para tecer considerações a respeito do campo de investigação e suas inter-relações com o quadro social.

Assim, apresentarei, com base nas considerações de Paulino (2009) por ocasião de sua dissertação de Mestrado intitulada “*Articulação entre os atores sociais na década de 1980: a constituição do*

projeto democrático participativo no município da Serra-ES” e nos documentos municipais *Anuário Municipal Serra em números 2011* e *Serra Agenda do Futuro 2012-2032* - ambos publicados e divulgados no ano de 2012 - um panorama a respeito de Serra-ES, privilegiando aspectos significativos para a pesquisa. Em seguida, situarei a escola, campo da pesquisa, e o contexto educacional onde o PEVH, denominado posteriormente de Projeto Escola Sustentável, se desenvolveu.

5.1.1 O município de Serra-ES

O município de Serra foi fundado em 1556, nas proximidades do Monte Mestre Álvaro e do rio Santa Maria. Foi chamado, naquele momento, de Aldeia de Nossa Senhora da Conceição da Serra; posteriormente, foi denominado Serra. A extensão territorial é de 553,5 km² e localiza-se na Região Metropolitana da Grande Vitória¹⁸, mais especificamente ao norte da capital. É a 4^a cidade que mais cresce no Brasil, em termos socioeconômicos, com uma taxa média de crescimento nos oito últimos anos de 19%, superior à taxa de crescimento do Brasil, da Região Sudeste e do Espírito Santo. Essencialmente urbano, em termos econômicos e financeiros, o município se caracteriza pelo crescente desenvolvimento industrial, embora o setor terciário (comércio e serviços) também venha se destacando no município, conforme tendência mundial.

Até meados da década de 1960, Serra-ES era um município basicamente agrícola, mas a mudança do perfil produtivo econômico do Espírito Santo - da decadência do café e sua erradicação, na década de 1950, para a implantação de indústrias, reflexo do contexto nacional representado pela transição da economia agroexportadora para o projeto desenvolvimentista - representou grande crescimento urbano. Nesse período, o aumento da população - em 1970 de 17.286 moradores - foi considerável, o que trouxe desequilíbrios sociais latentes.

Vários bairros residenciais se formaram sem condições mínimas de infraestrutura e várias áreas foram ocupadas desordenadamente. A promessa de emprego em virtude do surgimento dos grandes complexos industriais instalados no município, especialmente a Companhia Siderúrgica de Tubarão, atual Arcelor Mittal Tubarão, e os Centros Industriais de Vitória (CIVIT), representou importante

¹⁸ A Região Metropolitana da Grande Vitória compreende os municípios de Cariacica, Fundão, Guarapari, Serra, Viana, Vila Velha e Vitória.

oportunidade de emprego aos trabalhadores saídos do campo. Segundo dados divulgados por Paulino (2009), aproximadamente 150 mil pessoas deixaram o campo em direção à Região Metropolitana da Grande Vitória, além de grande fluxo de trabalhadores vindos do sul da Bahia e de Minas Gerais. Apesar das promessas de trabalho, segundo a autora, as empresas que receberam incentivos fiscais do governo para se instalar no município de Serra-ES empregaram bem menos trabalhadores do que haviam divulgado. Como agravante deste cenário, os trabalhadores foram submetidos a condições precarizadas de trabalho.

Ao mesmo tempo em que o município se modernizou, foi palco do agravamento das questões sociais. Ao lado dos grandes projetos industriais financiados pelo Estado para aquecer a economia, a população se viu desamparada diante dos limitados investimentos nos serviços sociais básicos. A insuficiência de serviços como saúde, educação, saneamento básico e moradia, acrescida a pouca ou nenhuma qualificação profissional dos trabalhadores que maciçamente compuseram o meio urbano nesse momento, intensificaram a pobreza levando a população a criar alternativas de sobrevivência, em grande medida representada pelos trabalhos informais alijados das garantias trabalhistas.

Paulino (2009) destaca um traço característico da administração municipal de Serra-ES no período analisado por sua pesquisa, o que favorece uma compreensão a respeito do cenário político municipal, revelador das prioridades e relações estabelecidas nesse momento de administração frente aos dilemas sociais.

O histórico dos representantes do poder público desde o início da década de 1970 até a década de 1980 sempre primou pela manutenção de interesses de minorias, de elites. Os representantes públicos não foram capazes de representar efetivamente o povo que nas eleições depositou seu voto (PAULINO, 2009, p. 87).

“Os prefeitos realizavam suas promessas e não cumpriam, buscavam um relacionamento de clientelismo com a população, mas havia também cooptação de lideranças e lideranças interessadas no poder que os cargos públicos poderiam lhes conferir” (PAULINO, 2009, p. 89).

Paulino (2009), portanto, afirma que o contexto da administração municipal, no período em questão, revela uma cultura política do autoritarismo e do clientelismo; políticas desmobilizadoras que representaram entraves às conquistas sociais. A autora, ao tratar disso, considera o histórico brasileiro marcado pela democracia representativa hegemônica que, ao invés de propiciar igualdade,

pelo contrário, gerou desigualdades avultando o abismo ente ricos e pobres. Contudo, afirma que frente às condições de vida marcadamente desiguais, no município de Serra-ES, a sociedade civil organizada teve papel de destaque tensionando a atuação municipal às suas reivindicações.

Por se tratar de um traço marcadamente histórico, que se constituiu ao longo de décadas, romper com o traço clientelista da política brasileira não é simplesmente ter vontade política para fazê-lo. É mais que apenas acreditar que um governo de pleito mais à esquerda será a solução - no que pese as importantes conquistas atuais - afinal, o enraizamento das questões particularistas na política se desdobram em benefícios e vantagens outrora adquiridos, dificilmente rompidos.

Entretanto, se a vontade política não basta, sem ela não é possível. Desse modo, a luta pela superação dessa cultura política se dá dentro dela mesma; acontece na medida em que se prioriza projetos *públicos*, no sentido de visibilidade e reconhecimento de direitos; na medida em que favorece um conjunto de ações que tenham como horizonte um plano coletivo. Assim, consideradas as contradições, é potencializar o lado que aponta a uma forma de existência mais justa.

Guardadas as relações históricas de sua constituição e suas implicações, atualmente, Serra-ES é o município mais populoso do Estado do Espírito Santo, com 467.318 habitantes¹⁹ e, destes, 99,3% residem na área urbana. Embora o município venha ao longo do tempo se desenvolvendo economicamente, apresenta desafios ainda latentes. Quanto à distribuição de renda, segundo dados do IBGE (2010), 12 mil pessoas vivem sem rendimentos ou apenas com benefícios de programas de transferência de renda e 63 mil famílias (com média de 4 pessoas por domicílio) encontram-se com rendimentos inferiores a 1 salário mínimo e dessas, aproximadamente 27 mil famílias sobrevivem com menos de meio salário mínimo. O Índice de Desenvolvimento Familiar (IDF)²⁰ do município aferido em 2011 é 0,62, um pouco acima da média (0,5), o que indica necessário investimento em ações voltadas à superação das desigualdades.

¹⁹ Segundo dados do último censo realizado pelo IBGE, em 2010, o município mais populoso do Estado do Espírito Santo é Vila Velha com 414.586 habitantes. Todavia, em nova estimativa populacional realizada pelo IBGE e divulgada em agosto/2013, o município de Serra registra o maior número de habitantes no Espírito Santo.

²⁰ O Índice de Desenvolvimento Familiar é um indicador sintético que mede o grau de desenvolvimento das famílias. Esse indicador aborda a pobreza em diversas perspectivas e os critérios considerados pelo indicador são: ausência de vulnerabilidade; acesso ao conhecimento; acesso ao trabalho; disponibilidade de recursos; desenvolvimento infantil e condições habitacionais. Varia entre 0 e 1; quanto mais próximo de 1 melhor serão as condições da família (BARROS; CARVALHO; FRANCO, 2003).

Outra característica importante a ser destacada em relação ao município de Serra-ES é a questão da violência. Segundo informações do documento *Serra Agenda do Futuro 2012-2032*, dos 200 municípios brasileiros mais violentos (considerados aqueles com número de habitantes superior a 10 mil), Serra-ES ocupa a 16ª posição no ranking nacional e no Estado do Espírito Santo é considerado o município mais violento. Esse fato se desdobra no cenário social, envolvendo não só aqueles que são vítimas de atos violentos, mas aqueles que testemunham direta ou indiretamente ações dessa natureza.

Uma pesquisa realizada em 2008/2009 pelo Núcleo de Estudos e Pesquisas Indiciárias da UFES (NEI-UFES), cujo objetivo foi avaliar a atmosfera de insegurança no município de Serra-ES, possibilita afirmar que o consumo de drogas e o comércio de drogas ilegais são os principais crimes que geram a sensação de insegurança na população. Os resultados desta pesquisa indicam ainda que a sensação de insegurança faz com que as pessoas mudem seu comportamento, seja aquelas que sofreram crimes, seja aquelas que não sofreram. Outra pesquisa que atualiza esses dados é a realizada pelo Instituto Futura, em março de 2012, em que 80% dos entrevistados residentes no município afirmaram não se sentirem seguros em Serra-ES; 55% apontaram o item “segurança pública” como maior problema do município e 49,4% salientaram que o maior desafio municipal é também a questão da segurança.

Ainda a respeito da violência, há de se destacar o expressivo número de mortes entre jovens (de 15 a 29 anos) - ligados, em sua maioria, à dependência química e à vinculação ao tráfico de drogas - e também a violência contra mulheres. Dentre os municípios brasileiros, Serra-ES é o 7º município mais violento (entre aqueles com mais de 26 mil mulheres), com 19,7 homicídios para cada 100 mil mulheres, conforme dados do Mapa da Violência no Brasil, explicitados pelo documento municipal *Serra Agenda do Futuro 2012-2032*.

A questão étnico-racial também merece destaque, uma vez que a constituição populacional do município soma, aproximadamente, 67% de pessoas que se declaram negras ou pardas. A esse quadro estão vinculadas questões históricas de segregação e discriminação. Assim, é importante atentar a complexidade da questão social, não desconsiderando, portanto, que essa população no

Brasil está entre as mais pobres, com trabalhos mais precários, com rendimentos inferiores e, constantemente, relacionados à violência²¹.

No que se refere à educação - conforme dados dos documentos municipais anteriormente citados - no período de 2000 a 2010, o município registrou um aumento do número de matrículas: de 34.441 para 59.820 matrículas de alunos nos níveis de educação atendidos pelo município: Educação Infantil (EI) e Ensino Fundamental (EF), este contemplando a modalidade da Educação de Jovens e Adultos (EJA). Entretanto, ainda há aproximadamente 154.950 pessoas sem instrução ou com EF incompleto entre as pessoas de 10 anos ou mais de idade e, sem considerar aquelas que estão frequentando a escola, existem aproximadamente 50.000 adultos que não concluíram o EF e 66.215 pessoas que não concluíram o Ensino Médio (EM). Isso significa que 19,3% da população de Serra-ES não possuem o EM, um percentual maior do que o percentual do Estado do Espírito Santo, que é de 17,2%.

Ao confrontar a população em idade escolar com o número de matrículas do ano de 2010, é possível perceber a insuficiência de oferta de vagas para o EI e EM²². Em contrapartida, a demanda pelo EF é atendida, sendo 78,8% na rede pública. O maior desafio neste nível é garantir sua qualidade.

Existem, no município, 49 Centros de Educação Infantil (CMEI) e 61 Escolas Municipais de Ensino Fundamental (EMEF), nos quais trabalham aproximadamente 4.990 professores. Quanto à qualificação dos professores em 2012, 18,1% eram graduados ou estavam cursando ensino superior; 66,9% são pós-graduados (especialização *lato sensu*) e 6,8% são pós-graduados (mestrado *stricto sensu*).

De acordo ainda com dados do *Anuário Municipal Serra em números 2011*, a taxa de aprovação no EF registrada pelo município, em 2010, foi de 87,4%, superada no Estado apenas pela capital Vitória-ES e sendo maior que a média registrada pelo Espírito Santo e pelo Brasil²³.

²¹ De acordo com o documento municipal *Serra Agenda do Futuro 2012-2032* os rendimentos mensais da população negra do município de Serra-ES são inferiores ao da população branca. Quando se trata de mulheres negras essa diferença é ainda maior.

²² De acordo com o documento municipal *Serra Agenda do Futuro 2012-2032*, a demanda municipal por EI é de 32,2 mil crianças e o atendimento é dispensado a 15,1 mil. Em relação ao EM, o documento afirma que a demanda é de 28,5 mil alunos e o atendimento se dá a 18,3 mil.

²³ Vitória-ES, o Estado do Espírito Santo e o Brasil apresentam, respectivamente, taxas de aprovação no EF de 87,7 %, 86,4 % e 86,2 % (IBGE, 2010).

De acordo com as determinações das políticas educacionais nacionais, a educação municipal é submetida a avaliações cujo objetivo é verificar a qualidade do ensino da rede pública, gerando informações que subsidiam a formulação e a implementação das políticas/ações educacionais. Nesse sentido, o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB)²⁴ do município, em 2011, registrou 4,6 pontos nas séries iniciais do EF e 4,1 pontos nas séries finais do EF, superando as projeções nas séries iniciais e ficando abaixo das metas nas séries finais do EF. Ao analisar as taxas de aprovação, de abandono, de evasão, de promoção, de repetência, de reprovação e de distorção idade-série, no período de 2000 a 2010, verificam-se melhorias tanto nos anos iniciais quanto nos anos finais. Contudo, aumentou-se consideravelmente a taxa de reprovação nos anos finais do EF e no EM.

Essas informações mais gerais buscam situar o contexto em que se insere a escola escolhida para acolher a pesquisa. Visa, com a consideração dessas informações, ampliar as análises em torno do objeto de estudo, relacionando-o tanto à sua especificidade local quanto à realidade brasileira e ao contexto maior que diz respeito à *crise de sentido*.

Em suma, esta pesquisa se propôs, ao adentrar uma EMEF de Serra/ES, como sugere Paulo Netto (2011), extrair do objeto de investigação as suas múltiplas determinações com vistas a compreender o todo, o concreto, pois, segundo o autor, “A abstração é a capacidade intelectual que permite extrair de sua contextualidade determinada (de uma totalidade) um elemento, isolá-lo, examiná-lo; é um procedimento intelectual sem o qual a análise é inviável [...]” (p. 44). Pretendi, desse modo, a partir da realidade considerada, estabelecer relações que favoreçam a compreensão não só do que ocorre nessa realidade escolar específica, mas de seus condicionamentos e implicações, tendo por base os objetivos investigativos apresentados no início deste trabalho.

²⁴ De acordo com o Ministério da Educação (MEC, 2013), o IDEB tem como objetivo ser o parâmetro da qualidade da Educação Básica em todos os estados, municípios e escolas no Brasil. É calculado com base no desempenho do aluno em avaliações do INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira) e em taxas de aprovação. Assim, é calculado com os resultados obtidos da realização da Prova Brasil e com os dados do fluxo escolar com base nas informações prestadas pelo Censo Escolar. O IDEB é apresentado numa escala de zero a dez e medido a cada dois anos. Tem como objetivo que o país, a partir do alcance das metas dos estados e municípios, obtenha nota 6, em 2022, meta essa correspondente à qualidade do ensino em países desenvolvidos.

5.1.2 A entrada no campo de pesquisa

Privilegiar uma das escolas do município contempladas na proposta do Projeto Escola Sustentável e que tivesse desenvolvido, anteriormente, o Programa Educação em Valores Humanos constituiu intencionalidade investigativa. Nesse entendimento, a escolha da instituição considerada como campo de investigação atendeu esses critérios, além do aceite à pesquisa.

A escola que acolheu a pesquisa se localiza em um bairro periférico do município de Serra-ES e os alunos que a frequentam são, conforme o PPP da instituição e o relato dos profissionais ali atuantes, em sua maioria, oriundos da camada popular e o grau de escolaridade dos pais/responsáveis é baixo, sendo grande parte das famílias constituídas sem a presença paterna.

A família aqui geralmente não é composta de pai e mãe. Geralmente é: mãe, filho ou pai, madrasta ou mãe e padrasto, ou só a avó, ou só a tia... (PEDAGOGA - informação verbal)

Funcionando em dois turnos (matutino e vespertino), a instituição atende alunos do 1º ao 5º ano do EF, desde sua inauguração em 28 de junho de 1981. Aproximadamente sete anos mais tarde, em 15 de junho de 1988, passou a contar com apoio de uma empresa sob um projeto denominado à época de “Adote uma Escola” e, posteriormente, de “Projeto Colorir”. Vale destacar que as instalações da escola foram construídas com recursos dessa empresa do setor industrial. Consta no PPP que até o ano de 2006 a instituição recebeu apoio dessa empresa, como materiais didáticos, suporte pedagógico, recursos para custear passeios e eventos recreativos para os alunos e recursos para alimentação, configurando um trabalho de assistencialismo, assegura o documento.

O “Projeto Colorir”, citado no PPP, tornou-se, posteriormente, uma Organização da Sociedade Civil de Interesse Público - OSCIP Colorir Criando Valores - cujo objetivo é, segundo informações disponíveis no sítio eletrônico da organização e de um representante dessa organização abordado durante a realização desta pesquisa, promover ações de natureza humanista, com vistas a disseminar uma cultura de paz e que se faz presente na escola periodicamente²⁵. Durante a pesquisa em campo,

²⁵ A OSCIP é certificada pelo Ministério da Justiça de Brasília; é considerada uma organização social de utilidade pública da Serra pela Lei nº 3.893, de 18 de junho de 2012; atua junto ao Conselho da Criança e do Adolescente de Serra desde 2012; faz parte da Rede de Apoio à Criança e Adolescente de Serra desde 2011; é certificada como Tecnologia Social pela Fundação Banco do Brasil em parceria com a UNESCO; é uma das entidades pioneiras do movimento “3º Setor Conectado” (grupo do 3º setor do ES); promove ações contra a violência e a depredação de caráter preventivo e educativo em escolas e comunidades desde o ano de 2003 (OSCIP, 2013).

foi possível observar o trabalho da OSCIP Colorir Criando Valores que, na prática cotidiana e na fala dos profissionais, se entrelaçou com o tema do PEVH e o desenvolvimento do PES.

Ao chegar ao endereço da escola pela primeira vez, tive dificuldades em identificar o imóvel, dadas as condições da estrutura física. Naquele momento, não havia nenhuma placa com o nome da instituição (o que se observa atualmente), mas a dinâmica sugestiva de entrada e saída de crianças resolveu essa dificuldade inicial. Na verdade, não necessariamente uma dificuldade, mas um estranhamento frente à precariedade.

Funcionando em dois turnos, a escola atende a um total de 450 alunos. Trata-se de um pavimento retangular, onde se distribuem paralelamente 7 salas de aula, 1 sala de recursos pedagógicos (utilizada para alunos com necessidades educativas especiais), 1 pequeno espaço usado como depósito de materiais, 1 sala para reunião e planejamento dos professores, 1 espaço para a secretaria escolar, 1 cozinha, 3 banheiros (2 maiores para os alunos, onde se adaptou uma espécie de depósito de materiais, e 1 para uso dos professores e demais funcionários). No corredor, um pouco largo, distribuem-se mesas e cadeiras, configurando assim o refeitório. Na entrada, há um pátio/estacionamento parcialmente coberto e uma área de areia, espaços utilizados para as aulas de educação física e eventos. Nesse mesmo lugar, foram construídas mais duas salas nas quais foram alocados os alunos do 1º Ano, uma vez que a demanda por matrículas ao longo do tempo aumentou. O trabalho pedagógico é desenvolvido por 12 professores (9 regentes de sala de aula e 3 de aulas específicas - Artes, Educação Física e Educação Especial), 1 pedagoga, 1 coordenadora e 1 diretora.

Todos os espaços são bem reduzidos representando claramente limitações ao desenvolvimento do trabalho pedagógico e a momentos de lazer e liberdade aos alunos. O refeitório é talvez o que mais chama a atenção: não há espaço suficiente para que todos se acomodem no momento em que se alimentam, ainda que a escola se organize de modo a proporcionar dois horários distintos para o recreio. Sendo assim, é inevitável que os alunos tenham que se acomodar, no momento em que se alimentam, nas salas de aula junto a seus materiais de estudo.

Dada a construção antiga do prédio, é visível que carece de reformas e que há muito não contempla a demanda que atende, seja pelo tamanho dos espaços, seja pelo seu estado de conservação. Segundo consta no PPP da instituição e também relatado pelos profissionais da escola, há no bairro

uma construção iniciada há cerca de 5 anos para ser a nova sede da escola, todavia, a obra tem se arrastado desde então²⁶.

Os professores, em sua maioria, embora reconheçam a precariedade do espaço em que trabalham, não manifestam vontade de que a obra se concretize, porque a transferência da escola para a nova construção irá significar sua ampliação, o que, segundo os profissionais, intensificará os problemas. A partir das informações contidas no PPP, nos relatos dos professores e até no relato de uma mãe que, em um momento informal, expressou sua opinião a respeito da instituição, é possível dizer que a escola representa para a comunidade um importante espaço, ainda que muito limitada e precária em relação à estrutura física.

O bairro onde se localiza a escola possui também uma infraestrutura precária e insuficiente, reflexo de seu histórico de constituição que ilustra bem os desafios explicitados anteriormente quando do breve histórico do município. O surgimento do bairro se deu em virtude de uma ocupação desordenada de uma área de brejo, em 1976, área esta pertencente, na época, à Companhia Vale do Rio Doce (CVRD). Famílias do interior do Espírito Santo, do sul da Bahia e de Minas Gerais ocuparam a região que nesse momento carecia de serviços básicos, como pavimentação, saneamento básico, postos de saúde e transporte coletivo.

Atualmente, percebe-se certo desenvolvimento do bairro - há linhas de transporte coletivo, pavimentação de grande parte das ruas, uma instituição de EI em funcionamento e outra, em construção, uma instituição de EF (a escola que acolheu a pesquisa), um posto de saúde, uma escola estadual que atende EF e EM, igrejas, praça, pequeno comércio -, ainda que as condições estejam longe de representar uma vida digna a seus moradores.

Outro traço importante a ser destacado é a violência no bairro, ligada especialmente ao tráfico de drogas. Realidade que se revela explicitamente dentro da escola e, em conjunto com outras demandas e questões, coloca em xeque o sentido que a escola pretende.

²⁶ Em 27 de janeiro de 2014, uma ordem de serviço foi assinada pela Prefeitura Municipal de Serra-ES retomando a obra da escola, até então parada. A administração municipal atual prevê sua conclusão em dezembro de 2014. De acordo com informações disponíveis no sítio eletrônico da Prefeitura, o projeto considera uma escola com 16 salas de aula, uma biblioteca, uma sala para professores, uma sala para recursos e outra para acolhida, uma para secretaria, uma para pedagogo, uma sala para direção, uma sala de múltiplo uso, duas salas para coordenação, duas sala para apoio, uma sala para arquivo, quatro depósitos, um laboratório de ciências e artes, um laboratório de informática, uma sala audiovisual e um refeitório.

No contato inicial com a instituição, fui apresentada aos professores que, reunidos, discutiam sobre as demandas práticas da instituição. Frente à curiosidade destes, brevemente esclareci sobre os objetivos investigativos e a dinâmica da pesquisa em campo. Foram muitas as perguntas acerca do Mestrado em Educação, mais até do que à própria pesquisa que me propunha ali naquele momento. Os professores manifestavam desejo em ingressar nesse curso de pós-graduação, todavia, o fato de muitos deles atuarem em dois turnos e em duas escolas diferentes, foi apontado como impedimento e dificuldade. Por outro lado, também foi possível perceber certa resistência inicial (superada posteriormente) por parte de alguns que afirmaram que os “mestres e doutores” em Educação são alheios à realidade das escolas.

De certo modo, alguns professores veem o trabalho dos pesquisadores como algo que poderia mudar a realidade escolar de maneira instantânea, ao fim da pesquisa. Embora algumas metodologias se coloquem no sentido de promover mudanças no contexto investigado, não se trata de algo mecânico e sim de uma construção coletiva (e sempre limitada) a partir da intervenção do pesquisador. Assim, no contexto investigado foi possível perceber o papel secundário que a produção teórica ocupa, não sendo considerada como um dos importantes instrumentos que contribui para avanços no campo educacional. Nesse sentido, é importante considerar não só a superficialidade das relações estabelecidas com o conhecimento na atualidade, mas, sobretudo, as condições de trabalho a que estão submetidos os professores e a própria formação docente como aspectos relevantes.

Quando disse que era, além de mestranda, professora de séries iniciais e que estava atuando também pela rede municipal de Serra-ES, tive maior reconhecimento e credibilidade. Nos primeiros momentos, foi comum se referirem a mim como estagiária e, em muitas ocasiões, estive como auxiliar em algumas turmas, especialmente em uma turma de 2º Ano, considerada pela escola como a mais difícil, tanto em termos disciplinares quanto a respeito da apropriação do conhecimento.

Ainda que tivesse clara a postura a ser adotada por mim, pesquisadora com propósitos e critérios metodológicos definidos, foram momentos que propiciaram uma maior aproximação tanto aos professores quanto aos alunos. Momentos que permitiram perceber mais profundamente os desafios do trabalho docente na atualidade; experiências que favoreceram o compartilhar de dilemas cotidianos, dilemas que muitas vezes me fizeram perguntar como era possível lidar dia a dia com

determinadas situações. Tão logo foi possível, superei a função de estagiária assumindo-me pesquisadora.

As minhas impressões iniciais foram destacadas em alguns trechos do diário de campo:

As crianças são muito agressivas entre si, raramente resolvem um conflito pelo diálogo, mas pela agressão verbal e física. Poucas vezes percebi gestos de amizade e companheirismo entre as crianças dessa turma. Especialmente os meninos são muito violentos. (DIÁRIO DE CAMPO, 03/07/2013)

Enquanto grande parte agita demasiadamente as aulas (socos, empurrões, xingamentos, guerra de livros, de lápis, de tudo...) outros são completamente pacatos diante do que acontece cotidianamente ali. (DIÁRIO DE CAMPO, 22/07/2013)

Enquanto aguardavam o horário da aula de Artes, a bagunça era geral (agressões físicas e verbais; deboche à professora). Aff! (DIÁRIO DE CAMPO, 23/07/2013)

São constantes episódios de furtos, agressões físicas/verbais, resistências... Alguns alunos cantaram hoje, bastante desenvoltos, músicas que aludem à violência e admiram-se com os gestos de manuseio de armas. Impressiona-me o fato de sentirem-se fortes, poderosos, se na brincadeira conseguem bater ou matar. (DIÁRIO DE CAMPO, 24/07/2013)

A sensação é de que a professora está mais empenhada na proposta da aula do que os próprios alunos. [...] A relação crianças/crianças é sempre muito conflituosa, intensifica-se constantemente culminando em agressões físicas. (DIÁRIO DE CAMPO, 05/08/2013)

O trato das crianças umas com as outras vai além dos conflitos “comuns” na relação entre crianças. Há um constante apelo à violência (“Vou te matar”; “te dar um tiro”). (DIÁRIO DE CAMPO, 05/08/2013)

Não conseguem respeitar as regras! Empurram-se nas filas, fazem trapaças para chegar antes do colega, se xingam, etc. (DIÁRIO DE CAMPO, 06/08/2013)

Em sua maioria, esses trechos destacados se referem à turma considerada pela escola como a mais difícil. Entretanto, ao acompanhar outras turmas, uma vez que tão logo fui me familiarizando com a escola e a escola comigo, foi possível dar mais um passo para conhecer outras turmas e outros professores mais de perto, pude perceber que isso também ocorria. O que difere é que, naquela, por ser a professora menos incisiva com as regras havia maior possibilidade dos alunos se manifestarem mais livremente, logo foi possível perceber de maneira mais explícita os comportamentos agressivos.

Nas outras turmas, os professores por demarcarem mais a autoridade - estratégia necessária inclusive para garantir um mínimo de aprendizagem aos alunos dado o contexto apresentado - torna

os comportamentos agressivos mais velados. Desse modo, ocorrem sempre no primeiro descuido do professor dando a sensação de algo sempre latente.

Em contrapartida, em outros momentos, pude perceber situações que escapavam às situações destacadas anteriormente. Sempre situações em que o conhecimento fora transmitido de maneira mais lúdica. Nas aulas de Educação Física e Artes,

Pude perceber nesse momento crianças alegres e envolvidas em suas brincadeiras. Os meninos, os que mais frequentemente se agridem verbal e fisicamente jogavam futebol tranquilamente. (DIÁRIO DE CAMPO, 23/07/2013)

As crianças brincavam livremente no pequeno espaço. Uma parte no “parque” de areia e outra no pátio/estacionamento. Davam boladas nos carros. Divertiam-se. Suavam. Rolavam na areia. Corda. Pique. De acordo com o professor de Educação Física, em atividades mais livres há menos conflitos. Também percebi isso. (DIÁRIO DE CAMPO, 04/09/2013)

As crianças gostam muito das atividades com tinta. Enquanto realizavam esta atividade, ouviam uma música [...]. (DIÁRIO DE CAMPO, 17/09/2013)

Livremente, as crianças brincavam com tranquilidade (futebol, pique, cordas). (DIÁRIO DE CAMPO, 22/10/2013)

Nos momentos do recreio:

No recreio (quando brincam), não percebo muitos conflitos entre as crianças. (DIÁRIO DE CAMPO, 17/09/2013)

As crianças no recreio se divertem sempre com bolas, piques, cordas, às vezes música, jogos e revistinhas. Alguns conflitos, quando há, são atendidos pela coordenadora. (DIÁRIO DE CAMPO, 05/11/2013)

Diante de propostas que fugiam à rotina da sala de aula: atividades em grupo em torno de determinado tema; aulas extraclasse, chamadas pelos alunos de “passeio”; competições e disputas entre turmas.

A atividade em grupo foi bem aceita pelos alunos [...]. A partir de um direcionamento, os alunos se envolveram no desenvolvimento da atividade proposta. (DIÁRIO DE CAMPO, 18/09/2013)

Os alunos se mostraram imensamente felizes ao saírem para passear. Alguns pais aguardavam a saída do ônibus acenando para os filhos. Percebe-se que para tal acontecimento as crianças “se arrumam” e levam seus lanches (“chips” em sua maioria) com grande alegria. (DIÁRIO DE CAMPO, 01/10/2013)

Por outro lado, em alguns momentos, o que se vê são alunos empenhados na produção de seus trabalhos e preocupados em dar andamento à proposta da professora. (DIÁRIO DE CAMPO 02/10/2013)

Após o recreio, as turmas participaram do concurso. Revezaram-se e procederam à votação e premiação. Os alunos gostaram desta atividade. (DIÁRIO DE CAMPO 05/11/2013)

A partir das primeiras impressões vividas na escola, percebi que seria necessário buscar um pouco mais de informações a respeito dos alunos para então avançar nas investigações. Assim, procurei estar em cada uma das salas de aula da escola, tornando-me conhecida por todos os alunos, bem como por todos os professores e demais funcionários. Nesse intento, foi possível observar mais de perto os alunos, trocar informações com eles e com seus professores a respeito não só do trabalho pedagógico em função do PEVH, outrora desenvolvido, e do PES, em andamento naquele momento, mas também saber sobre as condições de vida que marcam a maioria dos alunos ali matriculados e sobre as relações que estabelecem com a escola.

Informações importantes, pois, compreender o que representam essas propostas desenvolvidas pela escola implica necessariamente saber sobre o contexto e mesmo o porquê de seu surgimento nessa conjuntura. Portanto, para análise do PEVH e do PES, inevitável e intencionalmente são apresentadas as condições objetivas pelas quais se processam os sentidos sugeridos pelo programa e pelo projeto supracitados. Assim, antes de abordar o PEVH/ PES, darei destaque a circunstâncias que ajudaram saber um pouco mais a respeito da relação que os alunos e suas famílias estabelecem com a escola, para em seguida apresentar a dinâmica de desenvolvimento destas propostas.

5.2 OS SENTIDOS DAS EXPERIÊNCIAS: CONSIDERAÇÕES A PARTIR DAS EVIDÊNCIAS NA ESCOLA

Se chegar em território alheio pressupõe sempre saber acolher, seja com um gesto, uma palavra, um olhar ou um sorriso. Saber acolher é sinônimo, quase geralmente, de ser acolhido; assim foi ao chegar ao campo de investigação, especialmente pelos alunos, ainda que sob certa desconfiança. Embora alguns trechos do Diário de Campo destacados anteriormente soem contrários a essa assertiva, justamente pela contradição subjacente representaram algo a ser perquirido.

Se foi surpreendente a percepção quanto à falta de limites para com a liberdade do outro na relação entre os alunos e, não raras vezes, na relação destes com os professores - e ainda o é - por outro

lado, em alguns momentos também foi possível ver sorrisos e receber abraços, ainda que a lógica apresentada pela vida lhes dissesse o contrário. Embora a metodologia desta investigação não tenha considerado entrevistas com os alunos, isso não significou que não fossem ouvidos. Eles sempre tinham histórias a contar e, por vezes, essas histórias me surpreenderam por eu não acreditar na realidade que se revelava diante de mim, sob argumentos tão firmes e naturalizados. Circunstâncias narradas com a riqueza de detalhes e com a propriedade de quem vive, dia a dia, situações marcadas pela violência, desigualdade e injustiça. Nesse sentido, essas considerações infantis foram ao encontro do que os profissionais consideraram nas entrevistas. Possibilitaram compreender melhor as relações e condições de existência fora da escola.

A perceptível ausência familiar no acompanhamento da maioria dos alunos, ou mesmo a desorientação da família frente à vida, impõe aos alunos estratégias próprias de existir, estratégias criadas e recriadas a partir de seus contextos de vida marcados pela ausência de direitos, pela ausência de cuidados e pela violência. Fazem parte de um histórico de exclusão social; sua subjetividade é forjada em um processo alijado de direitos, em que o reconhecimento e a visibilidade lhes têm sido negados. Os sorrisos e abraços, embora menos manifestos, sinalizavam o que pareciam desejar: reconhecimento.

Foi comum, por parte dos entrevistados, a afirmação de que as famílias também não se interessam pela aprendizagem dos filhos, por isso eles não veem sentido na escola. Todavia, muitos ali, sequer seus pais/responsáveis tiveram acesso à escola, sequer tiveram a oportunidade de saber um pouco a respeito da dinâmica de funcionamento de uma instituição escolar. Em muitas vezes alguns sujeitos da pesquisa se esqueceram de considerar o histórico excludente a que estão submetidas essas pessoas.

A violência, o explícito “abandono” dessas crianças à própria sorte se desdobra em uma infinidade de comportamentos/ações que desafiam o acesso ao saber. Comportamentos, resistências que revelam realidades vividas fora da escola e que se sobrepõem ao próprio papel da escola de ensinar. (DIÁRIO DE CAMPO, 22/07/2013)

Ao questionar a pedagoga (atuante na instituição há 25 anos) a respeito dos alunos ali matriculados e sobre a comunidade escolar, foi possível perceber que a negligência familiar para com os filhos não pode ser considerada alheia da ausência do Estado, o que configuraria uma culpabilização da família pelos infortúnios observados e descritos pelos alunos e pelos sujeitos da pesquisa a respeito

destes. Assim, observa-se condições de vida marcadas pela violência, reflexo muitas vezes da ausência da garantia de direitos:

Os alunos são faltosos, por mais que você chame, faça ocorrência, né? O pai assina... tem família que a gente não pode nem cobrar muito, né? A mãe é usuária de crack... não tem nem como cobrar. Como eu vou cobrar de uma pessoa assim? A gente cobra, mas de uma forma... menos... entendeu? (PEDAGOGA - informação verbal)

O menino some, a gente vai ver, não tem nem família, né? Tem família entre aspas, né?! (PEDAGOGA - informação verbal)

Eles vivem num bairro que de vez em quando tem tiroteio. Quando o irmão não é, o vizinho é [refere-se ao envolvimento com o tráfico de drogas]. Quando o vizinho não é, o primo é. Entendeu? É minoria que não está envolvido nisso aí. Mas essa minoria ainda mora num bairro em que isso se faz presente. A mãe não sai de noite, não pode deixar a criança à vontade na rua. (PEDAGOGA - informação verbal)

Esse mesmo questionamento à coordenadora da escola, que também conhece bem o contexto em que trabalha, pois atua na escola há 9 anos, corroborou essas afirmações:

É muito a questão de governo. Nesse bairro aqui é governo mesmo, o que mudaria é governo. Por quê? É a questão da pobreza mesmo, da miséria! (COORDENADORA - informação verbal)

Diante disso, é impossível não questionar o modo como se tem produzido a vida atualmente. É preciso considerar, não só à maneira como a riqueza social tem sido distribuída, mas também os sentidos que legitimam a ordem social atual. A apropriação da riqueza construída coletivamente, por alguns, atrelada aos mecanismos de legitimação (subjettivos e teóricos), favorece um existir ausente de perspectivas comuns, um existir de incertezas.

Conforme os autores Berger e Luckman (2005), De Bastiani (2008), Ferreira (2009), Peruzzo (2010) e Maia (2011), é possível afirmar que se trata de uma *crise de sentido* que sucumbe um projeto social assente em condições dignas a todos. Portanto, representa um desafio a uma constituição subjettiva preocupada com as condições de existência do *outro*. Nessa direção, sem perder de vista que o que se tem chamado de *crise de sentido* é construção histórica, e relacionando essa constatação à escola e seu sentido na atualidade, cabe o questionamento: se o sentido é constituído pela objetividade do real, apenas a escola será capaz de promover outro sentido?

À luz das conclusões das pesquisas de Almeida (2009), Castilho (2009), Castro (2002), Pasuch (2005), Pereira (2010), Reis (2011), Silva (2009) e Sorato (2007), os sentidos possibilitados pela escola revelam, em grande medida, uma constituição subjetiva mais aproximada à lógica pragmática do aprender a fazer do que a uma dimensão política, ou seja, a expectativa que se tem a respeito da escola se volta ao desejo de melhoria de vida via ingresso no sistema produtivo.

As questões relacionadas à socialização, aprendizagem de valores, construção de identidade, embora presentes nos resultados destas pesquisas, não foram apresentadas pelos sujeitos pesquisados como questões principais. Apesar de serem destacadas como questões positivas da escola, foram consideradas secundárias no processo de escolarização, na perspectiva dos sujeitos dessas investigações.

Todavia, o sentido mais evidente destacado por estas pesquisas é também legítimo, uma vez que para grande parte dos alunos matriculados nas escolas esta é a única possibilidade de traçar um caminho para suas vidas diferente do histórico excludente de suas famílias. Além disso, a concretude das necessidades básicas de sobrevivência os impulsiona a traçar expectativas mais pragmáticas, no caso, alcance de um emprego, no que pese essa possibilidade estar sendo limitada dada a configuração da sociedade. Contudo, essa expectativa a respeito da escola é apenas uma face dessa instituição, uma face que se sobressai no âmbito da sociedade que tem sido construída, o que revela um despotencializar de sua riqueza enquanto instituição formativa.

No caso da escola pesquisada, a expectativa dos profissionais para seus alunos apontou o alcance de um lugar no mercado de trabalho como objetivo da escolarização, aproximando aos resultados das pesquisas evidenciadas anteriormente. A escola vista como caminho a uma vida mais digna pela via do preparo técnico para alguma função no sistema produtivo. Embora os profissionais legitimem o papel da escola na vida dos sujeitos, destacando aspectos importantes como a aprendizagem de regras, o respeito ao outro, o acesso à cultura, à possibilidade de fruição, destacam o alcance a um emprego como aspecto mais importante dada ausência de recursos materiais de seus alunos e suas famílias. Apostam no acesso a um emprego como possibilidade de superação de parte dos dilemas que enfrentam cotidianamente. Paralelamente, também manifestam a decepção de saberem que essa instituição, da maneira como tem atuado e frente aos problemas sociais, não tem sido capaz de

garantir o alcance dessa expectativa, mesmo sendo essa expectativa, muitas vezes, que os alunos concluam pelo menos o Ensino Médio.

Ao se referir a um aluno específico, em um momento em que se lamentava a respeito dos dilemas cotidianos e dos desafios a que a escola está posta, a pedagoga salientou:

Nosso objetivo com ele é que ele termine pelo menos a 4ª série. Porque a gente sabe que se ele terminar a quarta série ele pode arrumar um emprego aí, em algum lugar. Se não tiver estudo, como é que vai fazer? (PEDAGOGA - informação verbal)

A pedagoga se refere à 4ª série (atual 5º ano) por ser essa a última série possível na escola em questão, ou seja, busca garantir que o aluno atinja o máximo ali, mas muitas vezes isso não é possível se o nível de exigência não for diminuído. Disse que em muitos casos é preciso fazer uma “adaptação curricular”, ou seja, avaliar os alunos de maneira mais branda. Em outro momento, uma professora também fez referência a essa questão:

Inevitavelmente, é preciso dar uma espécie de desconto aos alunos. (PROFESSORA Z - informação verbal)

No Diário de Campo, também há evidências a respeito:

A professora diz que em alguns momentos se vê exigindo demais; se sensibiliza ao olhar a história de vida de seus alunos. Ainda que os incentive a dar continuidade aos estudos com compromisso e seriedade, não desconsidera os conflitos cotidianos porque passam. (DIÁRIO DE CAMPO 27/08/2013)

Destacou a dificuldade que enfrenta e a angústia que sente em não conseguir dar atenção a todos. [...] sabe que tanto aqueles mais “atrasados” ficam prejudicados quanto os alunos no “nível correto” da série, ainda que se desdobre para dar atividades diferenciadas. (DIÁRIO DE CAMPO 04/09/2013)

E, por fim, um trecho em que destaco a indignação de uma professora ao ser, de certo modo, pressionada a manter determinados índices de reprovação:

Mas vocês vão mudar a realidade? A realidade é essa! Esses alunos vão estudar até a 4ª série - quando muito - depois abandonam a escola! [Referindo-se àqueles que avançam de série mesmo sem alcançar os objetivos traçados para aquele momento]. (DIÁRIO DE CAMPO, 18/10/2013)

Essas questões, atreladas ao que observei no fim do ano em relação à aprovação/reprovação, remetem àquilo que Fanfani (2007) afirma: a massificação da escola tem aumentado a distância entre a certificação e o conhecimento. Quando os professores estavam em vias de lançar as notas conclusivas, foi comum vê-los, sobre as pautas, pensativos a respeito do que fariam, já que se fossem coerentes com os objetivos esperados na respectiva série em que atuavam, seriam muitos os alunos reprovados. Ficavam, então, tendo que decidir por aprovar quem estava menos aquém do esperado.

Diante disso, os professores se sentem impotentes. Ao mesmo tempo em que sabem da importância do trabalho que desenvolvem, muitas vezes questionam unicamente o modo como tem trabalhado. Assim, alguns, por acreditarem que podem superar a defasagem dos alunos em relação ao que tem ensinado, tomam somente para si – e algumas vezes para a família - essa responsabilidade ao buscar estratégias metodológicas distintas. Se, por um lado, isso revela um comprometimento profissional inquestionável e muito presente no contexto investigado, por outro, revela um limite no entendimento de que muitos problemas *se desdobram* na escola, pois são questões sociais mais amplas e, portanto, questões que requerem mais que “novas propostas”.

Outro aspecto que me vem, ao tratar dessas relações na escola, é aquilo que Gentili (2002) chamou de paradoxo da escola: o destaque de sua potência, pois é legítima junto à sociedade e, paralelamente, a exaltação de seu fracasso, pois se mostra limitada como instrumento de ascensão social. Em consonância, esta investigação possibilita afirmar que as famílias reconhecem a escola como positiva na vida de seus filhos, mas muitas vezes - a família e os filhos - demonstraram não saber bem o porquê de estar na escola. Sabem apenas que se trata de algo importante; o propósito por eles traçado parece ser distante do presente; estar ali é obrigação e não desejo.

Aos olhos das famílias, a escola é lugar legítimo. Há uma confiança no professor. Ainda que distante do que é defendido como escola *pública*, foi possível perceber que a escola representa, para muitos de seus alunos e para suas famílias, talvez o único lugar onde tenham atenção e cuidado. Ainda que esteja longe de alcançar uma qualidade ideal, é vista como lugar seguro para deixar seus filhos.

[...] com a escola eles [pais dos alunos] têm uma boa relação; os problemas deles estão lá, nunca interferiram na escola não... nunca teve interferência dos problemas da comunidade

com os da escola; reflete na escola, mas diretamente não, pelo contrário, eles acham que a escola é até um porto seguro. Todos aí, de todos os movimentos [refere-se à dinâmica própria do tráfico de drogas no bairro], contra ou a favor, todos colocam os filhos aqui, eles preferem essa escola, eles gostam da escola, então assim... aqui pra eles é um porto seguro (COORDENADORA - informação verbal)

O momento em que se iniciou o período de novas matrículas na instituição também corrobora essas afirmações. Como já ressaltai anteriormente, no bairro há outra escola que atende ao EF, uma instituição estadual cuja estrutura física é bem mais adequada e conservada em relação à escola investigada, mas é a escola municipal a preferência da comunidade. Os pais/responsáveis pelos alunos se empenham em garantir a matrícula de seus filhos na instituição investigada (no caso, os alunos que deixam o CMEI para ingresso no 1º Ano do EF), dizendo estarem seus filhos mais seguros nessa escola.

Diante dessa dinâmica que pude observar, questionei a diretora a respeito do porquê da preferência. Ela salientou que é resultado de um trabalho que desenvolve há muito na escola, desde que assumiu a direção há 15 anos. A diretora disse conhecer a história de muitas famílias cujos filhos estão na escola; inclusive, destacou que alguns pais e avós também já foram alunos dali e agora acompanham os estudos dos filhos e netos.

Nesse sentido, não deixou de considerar que muitas famílias, ao longo do tempo, mantêm a mesma condição de miséria e dilemas que quando dos avós/pais/filhos mais velhos eram alunos da escola. Salientou que sempre buscou se aproximar dos problemas da comunidade com vistas a compreender melhor as demandas dos alunos e das famílias. Disse, portanto, que a preferência pela escola é consequência dessa aproximação - não sem tensões - entre escola e comunidade. A coordenadora da escola reafirmou essa assertiva:

Apesar do que se escuta lá fora [refere-se à fama de violência do bairro], a escola consegue uma boa relação com a comunidade. (COORDENADORA - informação verbal)

Pude perceber, durante a pesquisa *in loco*, que as famílias foram sempre bem recebidas na instituição. Também era comum a diretora, a pedagoga ou a coordenadora dar informações e esclarecimentos na entrada, junto às filas, momento em que os pais aguardavam a entrada dos filhos. Destaco um destes momentos:

A diretora expôs as dificuldades administrativas e financeiras da escola à equipe de professores, especialmente o fato de a escola estar sem secretária. Disse ainda que ao tampar os buracos do muro (o que possibilitava a entrada de pessoas para jogar futebol na área de areia) a escola sofreu represália (quebraram o cano de água que está jorrando - desperdício). Disse que a violência no bairro é grande e que é preciso “tato” para lidar com algumas questões. Pediu compreensão do grupo; destacou o fato de também a merenda estar sendo “regrada”. Após esse momento, a diretora expõe essas dificuldades aos pais, na entrada (filas). (DIÁRIO DE CAMPO, 23/07/2013)

Ainda que diante de inúmeros desafios enfrentados pela escola, é possível observar situações que driblam a lógica a que está submetida. Esse “aproximar-se” destacado pela direção da instituição - limitado em função de inúmeras questões - confere à escola mais credibilidade, ao mesmo tempo em que dá importância às famílias na medida em que reconhece suas potencialidades e dificuldades. Assim, ainda que limitado o papel que esse “aproximar-se” representa, significa que, ao atentar-se ao *outro*, dando-lhe visibilidade, não só enquanto pessoa singular, mas considerando as questões sociais a que está submetido, essa postura confere à escola o estatuto de um lugar distinto, um lugar em que ainda é possível favorecer um transmutar da ordem das coisas.

Por outro lado, por parte dos alunos, o estar na escola tem sido mais obrigação que desejo. O sentido que assume diante de condições marcadamente desiguais é alheio a uma expectativa que possa pelo menos desejar romper com essa situação. Destaco alguns momentos, registrados no diário de campo, em relação à atitude dos alunos frente às regras, às propostas pedagógicas e mesmo frente à autoridade dos professores, que balizam essa afirmação.

Em primeiro lugar destaco um determinado dia em que fui convidada a estar presente em uma sala de aula para assistir uma aula de Ciências cujo tema seria “A importância do cuidado com o planeta”. Embora a professora tenha esclarecido seus objetivos, foi um tanto difícil ministrar a aula.

As crianças não dão atenção ao que a professora fala e se envolvem em outros assuntos, brincadeiras e brigas. (DIÁRIO DE CAMPO, 22/07/2013)

A professora contou uma história cujo objetivo era sensibilizar as crianças sobre a importância da natureza e também do outro. No entanto, os alunos não mostraram interesse frente à proposta. (DIÁRIO DE CAMPO, 22/07/2013)

Como ensinar os “conteúdos” se os pequenos não parecem ver sentido no que lhes é “obrigado” pela professora? (DIÁRIO DE CAMPO, 22/07/2013)

Em outra ocasião, estive novamente nesta sala de aula e pude perceber o empenho da professora a fim de alcançar a atenção de seus alunos.

A proposta da professora para as crianças é interessante: conta histórias, propõe sequências didáticas; percebo que se preocupa em modificar o que não tem dado certo, no entanto, não consegue o envolvimento dos alunos. Um desafio! As crianças (tenho essa sensação) vão à escola obrigadas, não consigo visualizar prazer no que fazem (na maioria das vezes). Não atribuem importância ao que a professora propõe. (DIÁRIO DE CAMPO, 24/07/2013)

Em outra sala de aula, agora participando do desenvolvimento de uma aula de Artes, novamente me inquietou essa situação.

De modo geral, pude observar uma dificuldade em chamar a atenção das crianças para a aula. (DIÁRIO DE CAMPO, 05/08/2013)

À medida que ia visitando as diferentes salas de aula, conhecendo diferentes professores, participando de aulas diversificadas, fui me deparando com uma distância da vontade de aprender por parte de muitos alunos. Em todas as salas de aula os professores estavam ali atuantes, prontos ao ensino, ainda que muitos alunos demonstrassem não ter motivação em estar ali.

Os alunos que ainda não leem (acredito que esses) realizam o que é proposto, mas sem muito entender o que fazem. A aula segue, ainda que a professora exija que todos cumpram o dever, há aqueles que não entenderam o porquê de escreverem tal coisa. (DIÁRIO DE CAMPO, 21/08/2013)

Conteúdos que deveriam ter sido assimilados em anos anteriores ainda não se consolidaram. Os alunos não parecem ver sentido no que aprendem. (DIÁRIO DE CAMPO, 26/08/2013)

Diante dessas constatações evidenciadas, pode-se afirmar que a escola tem assumido outros sentidos mais expressivos que uma aproximação crítica ao legado outrora descoberto e potente de ser ampliado. Seu sentido caminha ao encontro dos sentidos objetivos interpostos socialmente de maneira a transmutar sua função legítima de garantir o acesso ao conhecimento histórico de modo a potencializar a vida, ainda que, concomitantemente, a escola tensione os sentidos que a atravessam.

Por isso a opção por *sentidos*, no plural, porque ao mesmo tempo em que cada sujeito se constitui de um modo único a partir daquilo que apropria via *experiências*, o *dever ser* que a escola desenvolve se compõe de sentidos distintos, numa trama dialética. Apesar do pouco interesse dos alunos, seja pelas situações sociais destes, seja pela própria maneira como a escola tem se organizado em torno do ensino do conhecimento, seja pela lógica pragmática que impera na atualidade, a escola é um importante espaço de acesso aos bens culturais. E, para alguns, esse acesso se circunscreve tão somente ao que a escola oferece.

É claro que não são todos os alunos que não parecem ver sentido na escola e nem todos os que estão em uma condição de abandono material, afetivo e intelectual. Há aqueles que tiram o máximo de proveito da escola precária que lhes é oferecida; há famílias que temem a violência que lhes cerca dia a dia e que com grande esforço individual consegue manter um caminho mais seguro e “confortável” para seus filhos. Porém, são todos os alunos que têm direito a uma escola mais digna. Portanto, deve ser reafirmada como locus privilegiado de acesso ao saber, mas de um saber voltado para a vida.

Frente a isso, no que tange a especificidade desta investigação, alguns temas são considerados legítimos pela escola. Trata-se da importância atribuída ao desenvolvimento de *valores humanos*, ou seja, uma proposta de nova relação com o mundo, de valorização das pessoas. Nessa direção, apresentarei o tema abordado pelo PEVH que ganhou destaque na educação municipal e, em seguida, o Projeto Escola Sustentável, que incorporou o tema *valores humanos* à ideia atual de *sustentabilidade*.

5.3 O PROGRAMA EDUCAÇÃO EM VALORES HUMANOS (PEVH)

Dentre programas e ações desenvolvidos com recursos municipais ou outras fontes de recursos, em agosto de 2009, o PEVH foi implantado de maneira gradativa em algumas unidades de ensino do município de Serra-ES em parceria com a iniciativa privada, tendo como meta - segundo informações amplamente divulgadas em folders, em jornal institucional da empresa parceira, em materiais disponibilizados às escolas pela Prefeitura de Serra-ES, em sites, em outdoors e em propagandas televisivas - “[...] a formação do ser humano de maneira integral: Primeiro a criança aprende a se amar para depois amar o mundo; primeiro ela é ensinada a lidar com as suas emoções para depois fazer sucesso na vida” (JORNAL..., 2012, p. 3).

Inicialmente, o programa foi implantado como projeto piloto em 3 unidades de ensino²⁷. Até o final do ano de 2012, foi desenvolvido em 35 instituições escolares do município, 23 EMEF e 12 CMEI,

²⁷As escolas que desenvolveram o PEVH inicialmente foram: Escola de Ensino Fundamental (EMEF) Julite Miranda Freitas, em Nova Almeida; EMEF Jacaraípe, no bairro de mesmo nome, e o Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI) Professora Maria José do Nascimento, em São Domingos.

sendo, na ocasião, constantemente relacionado à diminuição dos índices de evasão, repetência e violência nas unidades de ensino municipais de Serra-ES.

O PEVH chegou ao município de Serra-ES por intermédio do Instituto Educação em Valores Humanos (IEVH), uma organização não governamental (ONG) criada em 1993, sediada no Rio de Janeiro. Seus princípios, segundo o sítio eletrônico do Instituto e materiais distribuídos aos professores, baseiam-se nas ideias do indiano Sathya Sai Baba, idealizador do Programa de Educação em Valores Humanos, cuja preocupação é “[...] promover a regeneração espiritual da humanidade demonstrando e ensinando os princípios da verdade, retidão, paz e amor” (SERRA, s.n., [2011?]). De acordo com o presidente do IEVH, Gonçalo Medeiros, nesse sentido a educação é vista como espaço privilegiado para desenvolvimento da “excelência humana”. Afirmo que

A escola é o espaço ideal para difundir valores. No momento em que nossa consciência ainda é uma folha de papel em branco, os conceitos que nos vão sendo dados e os exemplos que nos são passados é que vão determinar nossos atos por toda a vida (MEDEIROS, 2009, n. p.).

Ainda segundo Gonçalo Medeiros, esse modelo de educação é atualmente desenvolvido em países da América Latina, Europa e Ásia. No Brasil, há cinco escolas Sathya Sai²⁸, além de parcerias entre o Instituto Educação em Valores Humanos e poder público e/ou iniciativa privada.

De acordo com o material de divulgação e com notícias e entrevistas que foram disponibilizadas no sítio eletrônico da Prefeitura de Serra-ES, o objetivo dessa iniciativa na educação municipal foi integrar ao currículo das escolas a formação do caráter da criança de maneira interdisciplinar com foco nas relações pessoais. A proposta voltou-se a formar cidadãos não apenas por meio do ensino de conhecimentos científicos, mas potencializar os *valores* “inerentes à alma humana” (SERRA, ca, 2011, p. 13). Para tanto, essa proposta outrora afirmada salientou que favoreceria a mudança do sistema de ensino atual rumo a uma educação voltada para a vida, para o ser integral, sem, no entanto, tender a quaisquer opções religiosas.

Para despertar os verdadeiros valores é necessário mudar o sistema de ensino com a adoção do Programa. [...] um trabalho que requer experiência e envolvimento, pois não é uma mera transmissão intelectual de conhecimento. É vivência transformadora (SERRA, ca 2011, p. 13).

²⁸Escola Sathya Sai de Goiás-GO; Escola Sathya Sai de Pernambuco-PE; Escola Sathya Sai de Minas Gerais-MG; Escola Sathya Sai Ribeirão Preto-SP; Escola Sathya Sai de Vila Isabel- RJ.

A partir da adoção do PEVH pela escola, “A criança aprende também a desenvolver suas potencialidades naturais e o sentido da UNIDADE - somos um só corpo, uma só energia. A nova ordem mundial se resume a duas palavras: COMPARTILHAR E EVOLUIR” (SERRA, ca 2011, p. 14, grifos do autor).

Sob essas ideias, a justificativa para adoção do PEVH pela Prefeitura de Serra-ES, de acordo com os documentos analisados, se pautou no aumento da violência, não só no município de Serra-ES, mas também no mundo, das mais variadas formas:

[...] opressão de minorias, desvalorização da mulher, trabalho infantil, fome, má nutrição, maus tratos às crianças de todas as classes sociais, danos ambientais, abusos de poder, descaso com o bem público, política elitista, guerras injustificáveis, decisões arbitrárias sobre a vida coletiva, etc. A violência criminal é apenas uma das facetas da violência maior, que se destaca quando foge ao controle e chega a um ponto de ameaçar a ordem vigente. (SERRA, ca, 2011, p. 10).

Diante disso, a proposta assevera que é preciso, além da intelectualidade, desenvolver a inteligência pautada na ética e no amor, pois apenas o ensino de conhecimentos científicos sob o lema da eficiência não tem sido suficiente para promover mudanças na vida das pessoas rumo à felicidade. Nesse entendimento, afirma que o fato de a educação, tal qual tem se constituído, não considerar a “natureza da criança” - entendida como um ser sagrado, de infinitas possibilidades, como puro amor - propicia a formação do mau caráter e da fraca personalidade, o que favorece o surgimento da violência em suas mais variadas formas.

Como então mudar esse contexto? Basta, segundo a proposta em análise, romper com as formas destrutivas de pensamento e fazer com que os *valores* essenciais e inerentes à alma humana irradiem. Para tanto, o autoconhecimento é fundamental, pois estar de bem consigo mesmo favorece a convivência harmoniosa, afinal, “É geralmente uma pessoa agressiva, que enxerga o mundo sempre cinzento e perigoso” (SERRA, ca 2011, p. 14). Portanto, a aplicabilidade do PEVH nas escolas foi proposta em torno da prática de cinco valores fundamentais à construção do caráter: *verdade* (o que deve atender a consciência), *ação correta* (o que deve ser praticado), *paz* (o que deve preencher a mente), *amor* (o que deve se expandir dentro do ser) e *não violência* (o que devemos ser plenamente por intermédio do amor).

Nessa direção, a metodologia apresentada pelo PEVH para o trabalho nas escolas tomou o silêncio como importante instrumento. “Ele [o silêncio] nos permite acessar o nosso interior, onde reside a fonte de toda a sabedoria” (SERRA, ca 2011, p. 18), assim, caberia um momento diário de meditação, este sempre no início das atividades escolares, o que potencializaria a intuição, a criatividade e a genialidade. Após esse momento de meditação, seria apresentada aos alunos uma frase cuja mensagem estivesse relacionada a algum subvalor dentro dos cinco valores apresentados anteriormente. Mais adiante, seria proposta, aos alunos, uma história, uma música e, para finalizar, uma atividade escrita ou artística acerca do subvalor considerado.

Na prática, a proposta do PEVH se estruturou como uma *sequência didática* em que um determinado valor é o tema da aula. É, portanto, uma iniciativa que propôs aulas (sobre amor, esperança, solidariedade, responsabilidade, paz, etc.) a partir do direcionamento dos professores. E, nesse sentido, foi apresentado como uma cartilha a ser seguida pelos docentes; uma iniciativa que não nasceu nas escolas que a desenvolveram; iniciativa que ainda não se tem notícias de pesquisas que se propuseram a avaliá-la, mas que foi promovida como algo que deu certo e que, portanto, deveria ser estendida a outras unidades de ensino.

Apenas algumas escolas da rede municipal participaram do PEVH, mas, pelo destaque que vinha ganhando neste momento, possivelmente seria implantada nas demais unidades de ensino, não fosse a composição de uma nova administração em janeiro de 2013. Por ter se tratado de uma proposta de governo e não uma política educacional municipal, não teve continuidade (não sob esse formato)²⁹.

No momento em que essa proposta era estendida, adentrou a EMEF que acolheu esta investigação. Essa adesão se deu no ano de 2010. O momento exato não foi precisado pelos sujeitos uma vez que ao serem questionados a esse respeito sempre acabavam por citar o trabalho desenvolvido pela OSCIP Colorir Criando Valores, bem anterior ao PEVH, mas com temas bem próximos. Vale esclarecer a respeito do desenvolvimento do PEVH na escola em questão, que as considerações tecidas têm por base aquilo que os sujeitos participantes atestaram.

Diferentemente do PES, em que a presença do pesquisador se fez ativa durante seu desenvolvimento, no que tange ao PEVH, na instituição pesquisada, a evidência do modo como foi

²⁹ Todavia, em 16 de outubro de 2013 foi assinada a Lei municipal nº 4.108 que criou o Programa Educação em Valores Humanos no âmbito da Secretaria de Educação. Mais a frente essa questão será considerada.

desenvolvido teve como fonte os relatos dos sujeitos entrevistados. As observações em campo ajudaram nessa compreensão, uma vez que os sujeitos evidenciaram nas entrevistas que a escola continuava nessa “linha” de trabalho.

Assim, o PEVH, ao chegar aos professores dessa instituição como proposta de trabalho, segundo informou os sujeitos entrevistados, foi prontamente aceito. O conhecimento do PEVH pela instituição pesquisada se deu no início de 2010, a partir do acesso a uma reportagem publicada em jornal de grande circulação onde era possível saber brevemente sobre seus princípios. Posteriormente, a SEDU/Serra possibilitou aos diretores das unidades de ensino da rede municipal visitarem as escolas-piloto para que pudessem conhecer melhor a proposta do Programa. Desse modo, algum tempo depois, a escola da pesquisa iniciou sua participação no PEVH. Sobre as motivações dessa participação, a diretora ressaltou:

A escola achou interessante; não nos foi imposto. Não veio de lá de dentro [referindo-se à SEDU/Serra]: “Vocês tem que aplicar o Programa”. A gente analisou que seria bom, a gente já tinha ferramentas, a gente já sabia fazer. (DIRETORA - informação verbal)

Foi possível perceber que a familiaridade dos profissionais dessa escola à proposta do PEVH se deu em grande medida por já abordarem esse tema a partir das intervenções da OSCIP Colorir Criando Valores. Sempre que questionados sobre a maneira como o PEVH chegou à escola, remetiam à experiência com o “Colorir”, como comumente se referiam. Sendo assim, destacaram o PEVH como algo a mais; algo que veio enriquecer o trabalho pedagógico. Deram destaque às formações de professores que foram propostas.

Tudo que vem pra escola pra agregar, pra somar, pra contribuir, a gente aceita. [...] também a gente já vinha trabalhando com o “Colorir”. Então, por que a gente resolveu aceitar? Porque a gente percebeu que dava pra juntar os dois [...] Nós juntamos tudo. (DIRETORA - informação verbal)

A gente já fazia e continua fazendo. Sempre que tem algo mais pra complementar, reforça. [...] igual as campanhas, as campanhas que têm, sabe? Pra paz no trânsito e outras mais que a gente vê. E quando se está falando, está na mídia... todo mundo empenhado, as coisas funcionam melhor, porque acaba ficando esquecido, mesmo estando na responsabilidade de cada um, cai no esquecimento, aí é a mesma coisa na escola. [...] chama o compromisso, mesmo que a gente já tenha, aí fica todo mundo na mesma perspectiva [...] fica a coisa toda mais direcionada, não fica perdido. (PROFESSORA A - informação verbal)

Foi uma formação muito válida. Muito válida! Uma coisa que todos os professores já faziam, mas só que, quando a gente tem uma formação, os horizontes se abrem mais, assim... pra gente sair daquela mesmice, trocar mais ideias. E mais: valoriza o que você já

fazia em sala de aula; valoriza mais [...] Coloquei em prática muitas coisas que eles falaram pra gente [...] (PROFESSORA M - informação verbal)

Foi unânime a importância atribuída ao tema pelos sujeitos da pesquisa. O destaque à importância de se desenvolver tal tema na escola esteve relacionado às condições objetivas das famílias que compõem a comunidade escolar. Acreditam que os critérios considerados para implantação do PEVH na escola estão diretamente relacionados às condições do bairro. Todos apontaram a necessidade de abordar o tema entre os alunos dessa escola por estes conviverem cotidianamente com a violência e condições precárias de vida, marcados não raras vezes pelo abandono de seus familiares e também abandonados pelo poder público. Assim, quando questionados sobre as motivações que levaram a adesão do PEVH, sobre o porquê de abordar tal tema na escola, salientaram:

[...] até mesmo aqui dentro da comunidade a gente precisa muito, muito mesmo de abordar esse tema. O que eles vivenciam em casa, reflete tudo aqui, na sala de aula. A falta de afetividade, a falta de carinho, de amor. (PROFESSORA F - informação verbal).
Em função da realidade do bairro, até porque, né? A realidade deles é extremamente complicada. (PROFESSORA F - informação verbal)

Precisar do Programa precisa, porque a tendência é só chegar alunos com risco social, com problemas familiares, precisando desse Programa mesmo, desse tema do Programa. (PROFESSORA F - informação verbal)

[...] a gente sabe que tem famílias, muitas desestruturadas, né? Igual ao bairro que a gente trabalha, que é um bairro carente, de periferia... e muitas crianças... alguns são criados com avós...[...] às vezes não tem mãe, outros não tem pai... É mais importante. (PROFESSORA A - informação verbal)

Sendo um pouco mais abrangentes, a diretora e duas professoras salientaram que é importante tratar esse tema na escola em função do contexto da sociedade em geral, ainda que tenham considerado as características do bairro como parte do contexto social mais amplo:

Precisava muito. As coisas estavam ficando meio abandonadas, meio largadas, as pessoas estavam descrentes... não querendo usar mais aquelas palavrinhas “obrigado”, “por favor”, “dá licença”... e aí estava ficando meio perdido. (DIRETORA - informação verbal)

É uma questão de ordem mundial necessária. Os valores têm que ser tratados na escola porque a escola é também uma parte da sociedade. (PROFESSORA P - informação verbal)

O professor tem que estar sempre buscando se atualizar mesmo nessa questão de valores para aplicar em sala de aula, principalmente porque a gente vê como está o mundo de hoje; nossas crianças de hoje, né? (PROFESSORA M - informação verbal)

Portanto, tal qual a justificativa apresentada pela proposta do PEVH, os sujeitos também sinalizaram a relevância e a necessidade do tema frente às condições atuais, especialmente frente à pobreza e à violência, traços já destacados do bairro onde se situa a escola em evidência. Porém, conforme já descrito, a perspectiva teórica adotada pelo PEVH não avança na problematização dessa realidade injusta; utiliza-a apenas para justificar sua importância. A saída que propõe é pela via da individualidade. Ao serem questionados acerca da opinião em relação ao PEVH, alguns sujeitos acabaram por exprimir a opinião a respeito do tema *valores humanos*, sendo imprecisos quanto ao PEVH em si, mas isso se tornou pertinente. Assim, salientaram:

Se não existir valores humanos... o amor começa primeiro pela gente, né? Se a gente não trabalhar a autoestima da gente primeiro... os valores que emanam da gente: o amor, o perdão, a compreensão... a gente nunca vai chegar a lugar nenhum, quer dizer, a ter um mundo melhor. Porque para o mundo ser melhor eu preciso aprender a compartilhar, a somar, a dividir... (PEDAGOGA - informação verbal)

Amor, paz... paz começa onde? Dentro de mim, a paz começa dentro de mim. (PROFESSORA A - informação verbal)

Tudo começa com o sujeito. Se eu não estou bem comigo, como posso amar o outro? Há um tempo atrás esses valores, hoje tão necessários, era função da família. Isso se perdeu; aí se faz necessário a escola resgatar isso. (PROFESSORA K - informação verbal)

Desse modo, a primeira vista, parecem se aproximar da perspectiva teórica do PEVH, na qual uma mudança individual é decisiva na modificação da ordem das coisas. No entanto, ao confrontar esses dados ao que fora evidenciado indiretamente pelos sujeitos acerca dos desafios da escola, é possível dizer que esses sujeitos estão muito mais voltados a uma aposta em uma nova racionalidade que a uma perspectiva ingênua, embora poucos foram os que problematizaram as concepções do PEVH. Ao contrário disso, ao acreditar que mudanças substanciais podem se dar a partir de um voltar-se a si mesmo, o PEVH não privilegia nenhuma discussão que diga respeito à história construída socialmente.

Os sujeitos entrevistados, embora alguns tenham se voltado a aspectos religiosos ao tratar do tema, consideram os *valores humanos* intrínsecos à educação, não à educação escolar somente, ou seja, consideraram que a educação se volta, inevitavelmente, a determinados *valores*. E, nesse sentido, a escola se coloca como propositora dos valores em voga.

[...] a família vai implantando [os valores], desde que nasce ali, a criança já vai aprendendo com os familiares, com as ações, as atitudes, com as pessoas... eles vão vendo. Como o pai

age diante de determinadas situações, ali já há um aprendizado, mesmo se o pai não fala para ele, mas já está mostrando o exemplo. Aí, quando chega na escola a gente só... eu tento, na minha maneira de pensar, a gente vai reforçando tudo isso; e tem horas que a gente tem que reforçar mesmo, né? Eles passam pouco tempo com a gente, mas a gente tem que tentar fazer quase um milagre. (PROFESSORA A - informação verbal)

Eu acho assim: tudo começa em casa. A escola, ela tem um papel de estar ajudando, né? Porque na verdade eu enxergo como uma educação de valores, e aí a nossa base, o valor que nós temos, o caráter vai ser formado primeiramente com a família. Mas, eu acho que a escola tem que trabalhar, e é importante trabalhar porque estão se perdendo os valores [...] A questão de pensar no outro, se colocar no lugar do outro... talvez a gente consiga amenizar muitos problemas sociais que a gente vê aí... de trânsito... de muita coisa, se começar na escola. Então eu acho que a escola tem que trabalhar sim, falar sobre valores mesmo que a família não tenha cumprido seu papel a escola tem que tentar ajudar de alguma forma porque acho que tudo vai ser positivo na vida do aluno e pra sociedade também. (PROFESSORA MI - informação verbal)

Consideradas essas questões, não poderia deixar de retomar a ideia de *crise de sentido*, pois a apropriação dos sentidos não se dá descolada da objetividade do real. Desse modo, se é comum dizer que os *valores* atualmente se perderam, ou que a família não tem sido capaz de transmitir os *valores* que deveriam ser legítimos, é porque os *valores* em pauta na atualidade tem sido outros. A tensão em torno disso, não só faz com que se tenha um universo sem uma direção bem definida (ainda que a sensação seja de autonomia frente a isso), mas também materializa uma sociedade injusta cujos mecanismos de legitimação exercem esse poder - conforme aquilo que salientei, à luz de alguns autores, a respeito da *história das ideias*.

Voltando ao PEVH, este acredita que potencializa uma nova maneira de existir. Todavia, seu desenvolvimento na escola pesquisada vai de encontro ao que garante possibilitar. É importante considerar que nenhum entrevistado disse ter seguido à risca a metodologia do PEVH; disseram ter desenvolvido o tema segundo o que consideraram pertinente. Quando questionados a respeito do modo como desenvolveram o PEVH nas aulas, afirmaram:

Disse [a pedagoga] que não tem nada sistematizado/escrito da época do então PEVH. Entretanto, salientou que esse tema é abordado no dia a dia/rotina da escola por meio de pequenas ações. (DIÁRIO DE CAMPO, 02/07/2013)

São temas transversais, né? Que a gente vai fazendo um gancho dentro do próprio conteúdo que a gente trabalha, a gente vai trazendo... (PROFESSORA A - informação verbal)

Eu aproveito todas as oportunidades. Eu estive trabalhando com uma sequência didática, por exemplo, que parecia que não ia chegar lá. Falava sobre a cigarra e a formiga, aquela fabulazinha, e no final a gente fez um debate. Foi a primeira vez que eu fiz um debate com os meninos. Um grupo defendia, o outro acusava e o outro defendia o outro personagem...

Aí, um aluno falou assim: “Por que você não se coloca no lugar da cigarra antes de você julgar ela porque ela só estava cantando?” Então eu parei tudo naquele momento, aproveitei aquele gancho e comecei a falar com eles sobre isso. [...]. E sempre que há um conflito a gente para tudo. Tem que parar, conversar, refletir, entender porque está acontecendo aquilo, porque, senão, não dá pra levar o dia a dia, não. (PROFESSORA MI - informação verbal)

O PEVH serviu de inspiração, mas não necessariamente fiz a opção por aquele modelo. Sempre trabalho com música, com o que desperta para a sensibilidade. (PROFESSORA K - informação verbal)

Sou indiferente ao Programa Educação em Valores Humanos e ao Projeto Escola Sustentável, uma vez que já trabalho nesta perspectiva. (PROFESSORA P - informação verbal)

Também nos momentos em que a coordenação precisou intervir em conflitos, seja no recreio, seja na entrada/saída, seja a pedido dos professores que por vezes encaminharam alguns alunos, foi possível perceber um exemplo prático do que os sujeitos evidenciaram. Uma preocupação em fazer com que os alunos compreendessem de fato o que haviam feito e pensassem a respeito. Destaco um momento ilustrativo dessa postura:

Intervenções verbais da coordenadora no momento do ocorrido na maioria das vezes resolve os conflitos. Todavia, quando se trata de agressões mais sérias (físicas e verbais mais incisivas), os alunos são encaminhados à coordenação para esclarecimentos posteriores. Nesse momento, a coordenadora busca fazer com que as crianças reflitam e se coloquem no lugar do colega; ouve sempre a versão de cada um dos envolvidos e faz o registro no livro de ocorrências. (DIÁRIO DE CAMPO, 22/10/2013)

Embora todos tenham sido enfáticos quanto à importância do tema, ao serem questionados sobre a percepção de mudanças no contexto escolar, afirmaram que não houve avanços e, nesse sentido, disseram que não acreditam ser possível promover mudanças na escola exclusivamente por essa via.

Ah, não! Nada é tão milagroso assim, igual, mudaram o nome, né? [Refere-se à mudança do PEVH para Projeto Escola Sustentável] Continuou trabalhando valores, mas mudou o nome, por quê? Por causa da propaganda política, né? Não eram os mesmos, né? Não eram os mesmos. Mudou a política lá dentro, então... já que eles sabem que é válido, que é importante, eles mudaram o nome. [...] É uma coisa a longo prazo, assim... a gente não consegue ver resultado tão imediato, não. [...] Mas é uma propaganda política, né? [Risos.] Pra sociedade ver, pra ver que eles [refere-se à administração municipal à época do desenvolvimento do PEVH e à iniciativa privada parceira da proposta] estão fazendo; preparando o povo para as próximas eleições... é esse lado aí que eles estão olhando. (PROFESSORA A - informação verbal)

Não consigo ver mudanças. Não, não vejo mudanças. Não, não, nenhuma. Assim... não teve. Alunos que são... ah, do mesmo jeito... assim, rebeldes, vamos dizer... continuam sendo. Eu não vi mudança nenhuma, porque o tempo foi o mínimo possível. Então não teve, não houve um tempo pra desenvolvimento, pra trabalhar... pra desenvolver, fazer a

culminância, tudo direitinho pra eles perceberem... [...] Então eu não vi mudança nenhuma. (PROFESSORA F - informação verbal)

Na realidade, valores não é dito. São ações... são vividas, então é no dia a dia ali. Então, na realidade veio mudar só o enfoque de se trabalhar [...] Você quer que eu seja honesta? Não! [Referindo-se à pergunta feita em relação a mudanças evidenciadas na escola a partir do desenvolvimento do PEVH]. (PEDAGOGA - informação verbal)

Poderia se questionar: mas se ninguém desenvolveu o PEVH da maneira como este se propôs, como podem afirmar - e ser levado a sério - o fato de que não ocorreram mudanças? Os professores acreditam na relevância do tema, mas não no PEVH. Isso nos sugere que os professores não só não acreditam que pode haver melhorias substantivas na escola pública por essa via - por isso não veem sentido em fazer o trabalho pedagógico tal qual foi sugerido pela proposta - como também não dispõem de tempo suficiente para fazer todas as adaptações necessárias aos conteúdos e abordá-los consoante à metodologia orientadora do PEVH.

Ao mesmo tempo, a diretora e duas professoras, ao serem questionadas sobre possíveis mudanças evidenciadas, afirmaram que perceberam mudanças na postura dos alunos. As professoras também disseram que não trabalharam como sugeriu o PEVH, mas do modo como geralmente trabalham, ou seja, dando importância cotidianamente a circunstâncias em que é possível chamar a atenção para os *valores humanos*; de maneira indireta, não necessariamente propuseram aulas específicas a respeito de determinado *valor*. Nesse sentido, destacaram episódios cotidianos:

“Olha o amor! Não pode bater no colega!” E a gente teve uma redução, assim, bem significativa dos conflitos na escola. Os conflitos começaram a ser diminuídos. Diminuiu esse negócio de bater, de espancar, de bater no colega... de usar a violência mesmo, né? A gente começou a falar: tem que fazer uma reflexão, se colocar no lugar do outro. A gente sempre faz isso aqui “Se o colega fizesse com você, você iria gostar?” A gente sempre fazia essa reflexão. (DIRETORA - informação verbal)

Percebo. Principalmente em relação aos alunos especiais, porque, no início, se falava assim: vamos fazer um trabalho em grupo? Ninguém queria. Agora não, agora sempre tem aqueles que falam: ah, vamos botar o fulano aqui com a gente? Vem fulano! Estão acolhendo. (PROFESSORA MI - informação verbal)

Está havendo, sim, mudança de atitude. Em relação à agressividade, parece que mês passado houve uma piora, né? Muita briga, os meninos por qualquer coisa queriam se bater... mas eu refleti e pensei com eles. Vocês não são amigos? [...] conversei com as famílias também e parece que acalmou. Então está tendo resultado. (PROFESSORA MI - informação verbal)

Sempre! Houve, sim. Eles eram mais brigões e hoje em dia não. Assim, quando eles vêm falar comigo alguma coisa [refere-se a episódios em que um aluno conta a respeito de algo

errado que outro possa estar fazendo] eu sempre falo com eles pra não ficar assim, que eles têm que ser amigos, companheiros, que todos eles erraram... então ficar entregando o colega não estava legal. Se fosse você, você gostaria que o colega te entregasse? Eu procurava cortar o que eles faziam de ruim... [...]. A questão da amizade, da obediência. [...] são bem mais tranquilos... bem mais unidos, são companheiros, um ajuda o outro. (PROFESSORA Z - informação verbal)

Assim, essas declarações chamam a atenção para o fato de que não se pode simplesmente dizer que mudanças não ocorrem quando se propõe um trabalho educativo em que os *valores humanos* ganham relevância. A convivência dentro da sala de aula requer alguns “acordos” em torno de determinadas questões que se expandem à convivência social; “acordos” que mesmo dentro da família ou de qualquer grupo social são evidentes. Ao voltar às considerações iniciais deste trabalho, a respeito do modo como o homem se constitui é possível vislumbrar essa questão. Portanto, se trata de um processo em que se forma uma consciência a respeito de determinados *valores*.

Novamente, chamo a atenção para o fato de que todos os entrevistados não se pautaram na metodologia do PEVH, mas à abordagem do tema *valores humanos* no dia a dia do trabalho educativo - o que não pode ser apontado como razão para o desenvolvimento do PEVH na escola não ter atingido metas promissoras conforme divulgação inicial desta iniciativa pela educação do município de Serra-ES dada a complexidade desta questão. Assim, não necessariamente é preciso que o tema seja sistematizado para que esteja presente na escola (ainda que alguns sujeitos da pesquisa tenham considerado a sistematização como algo positivo, como de fato pode ser); esse tema é parte integrante do processo educativo e, ao que foi possível ver, os professores lidam naturalmente com esse assunto no cotidiano. Portanto, o PEVH não se refere de modo algum a “nova proposta”, como amplamente divulgado.

Uma dificuldade, e crítica, apresentada pelos sujeitos foi a chegada e interrupção constante de ações dessa natureza na escola. Projetos que começam e terminam abruptamente, sem os docentes se apropriarem, de fato, da temática. No caso do tema *valores humanos*, foi perceptível que os docentes, embora não tenham debatido a respeito, têm clareza de como abordá-lo nas aulas. Já em relação ao Projeto Escola Sustentável (PES), cujo tema *sustentabilidade* assumiu centralidade, manifestaram a necessidade de maior aprofundamento. Assim, destacaram as dificuldades e

impedimentos encontrados quando solicitados a dizer o que acreditaram ter sido negativo a respeito do PEVH:

[...] o projeto, ele tem que ser pensado com antecedência... [...] Tem que ter os prazos, as metas bem definidas, né? Pra não ser uma coisa assim jogada... (PROFESSORA A - informação verbal)

Mas, assim, é tanta informação... é tanta... quer dizer... o sistema cobra tantas outras coisas do professor, do profissional, que o quê acontece? Às vezes fica de lado o Programa. Vou fazer tudo que o sistema está me pedindo e vou deixar isso aqui porque é um projeto à parte, no dia a dia eu vou tentando fazer o que eu posso, entendeu? [...] Não tem como, porque é muita cobrança do sistema, do sistema mesmo. Então você tem que dar conta disso e acabou. (PROFESSORA F - informação verbal)

Pena que cada ano, de quatro em quatro anos, quando muda de prefeito, muda o projeto [...]. Hoje, a gente já trabalha com outro projeto que é o da Escola Sustentável, né? (PROFESSORA M - informação verbal)

Esse aspecto está diretamente relacionado à outra questão recorrente na fala dos professores: a intensificação do trabalho. A sensação de que tudo começa e termina sem que de fato tenham tempo para pensar a respeito. Nesse aspecto, destacaram também as demandas do “Colorir”, cujas atividades, muitas vezes, são desenvolvidas pelos professores sob orientação dos componentes dessa OSCIP. Muitos disseram que não conseguiram desenvolver as propostas da maneira como gostariam ou foram orientados, dada a rotina do trabalho na escola. Nesse sentido, destacaram a aprendizagem dos conteúdos como prioridade. Como enfrentam muitos desafios para garantir a apropriação do conhecimento pelos alunos, o PEVH ficou à margem das atividades escolares.

Na realidade, o professor fica sobrecarregado, né? Lógico! Valores, sustentabilidade, tem que trabalhar, mas o professor fica meio desnordeado pela falta de tempo. Não é porque não quer trabalhar, é porque ele não tem tempo. Porque um bom trabalho mesmo é quando é pesquisado, é quando é construído junto. Mas, a gente tenta enriquecer, né? (PEDAGOGA - informação verbal)

Muitos salientaram que o que propõem o programa não necessariamente precisa ser sistematizado da maneira como orienta a proposta, mas, sim, de maneira indireta e/ou a partir de situações que exigirem algumas intervenções nesse sentido.

Isso é diariamente. Porque às vezes até... é com aquilo que acontece, né? No momento, com determinadas atitudes, ali você já sai de onde você está e, sem querer, às vezes, você não está nem... nem tem planejado para tal coisa naquele dia, acaba modificando e dando uma aula, na verdade, dentro daquele contexto. (PROFESSORA A - informação verbal)

Mas os valores sempre vão estar presentes também, a gente nunca, como educador, pode esquecer disso no nosso dia a dia. Então, é uma coisa que a gente tem que estar passando constantemente, independente de curso da Serra, né? Independente de formações... (PROFESSORA M - informação verbal)

Por outro lado,

Coloquei em prática, coisas que a gente já fazia? Sim. Mas quando se dá um curso, quando se coloca como projeto tem mais valorização, tanto para o professor quanto para o próprio aluno, porque se torna uma aprendizagem mais significativa, uma sequência, principalmente, você dá sequência naquilo que você já fazia, você sistematiza tudo. E mais, você faz um planejamento mais adequado, você está com mais informação sobre o assunto, né? Como se deve abordar... (PROFESSORA M - informação verbal)

Não tem aquele dia específico, pra separar uma aula e trabalhar [...] o tema e fazer o trabalho, desenvolver e tornar ele interdisciplinar, integrado à proposta da escola. [...] A gente não consegue, porque... 35 alunos dentro de uma sala de aula, 20 meninos fazendo certinho, 15 desorientados, você perde a cabeça, né? (PROFESSORA F - informação verbal)

Se o tema *valores humanos* deve ou não ser sistematizado, entre os sujeitos da pesquisa, essa questão dividiu opiniões. O que se pode extrair disso é que, quando se trata de um trabalho mais específico em torno de qualquer tema que perpassasse os conteúdos previstos no plano de ensino, é preciso que haja um maior empenho dos professores em busca não só de maiores conhecimentos a respeito do tema, mas de estratégias metodológicas que enriqueçam e diversifiquem esse trabalho. Um trabalho coletivo na instituição poderia favorecer essa organização.

Consideradas as condições de trabalho docente, qualquer atividade que represente um “algo a mais” na escola se torna um desafio. Talvez também por isso o desenvolvimento do tema *valores humanos* tenha, nessa instituição, se dado de modo mais indireto. Afinal, foram poucos os momentos em que era possível reunir todo o grupo para discutir e planejar ações. Todos os momentos de planejamento que presenciei foram rápidos e insuficientes para as deliberações necessárias; até os momentos dedicados a estudos se constituíram como momentos de discussões superficiais, muitas vezes revelando um desinteresse de parte dos presentes.

Contudo, os entrevistados salientaram que a existência do PEVH, ou mesmo de qualquer outra proposta dedicada a abordar o tema *valores humanos*, seria desenvolvida na escola sem empecilhos, uma vez que esse tema é inseparável da educação, logo, faz parte do dia a dia nas escolas. Disseram ainda que os alunos gostam de discussões que dizem respeito ao tema, principalmente se o que é

proposto vai além do que cotidianamente se coloca como atividade para os alunos. Um filme, uma atividade fora da sala de aula, uma música, um trabalho manual... Em alguns momentos, observei de perto atividades assim e, como destacado anteriormente, de fato os alunos demonstram mais interesse. Pelo que consegui perceber, o interesse maior nesses momentos não se dá em função do tema *valores humanos*, mas devido às estratégias metodológicas que rompem o “sempre mesmo” da escola.

No momento em que a escola se organizava para a MACC - culminância do PES - foram constantes as atividades diferenciadas em que os alunos demonstraram interesse. A esse respeito, destaco a estratégia da Professora P:

De acordo com o que pude perceber, e segundo a própria professora, toda semana há a previsão em seu planejamento de um momento para exibir um filme, discutir e realizar uma atividade. Hoje, as crianças assistiram “Valente”. Prestaram muita atenção ao que viam. Após o vídeo, com o uso do dicionário, a professora explorou o significado das palavras desconhecidas; em seguida, abordou o assunto e conversou com as crianças que participavam. No caso, foram tratados os temas *obediência* e *egoísmo*. A professora aproveitou a oportunidade e abordou a importância do *cuidado com o outro*. (DIÁRIO DE CAMPO, 17/09/2013)

Apesar de essa professora ter se colocado indiferente às propostas evidenciadas nesta investigação (PEVH e PES), mostra não só como os *valores humanos* perpassam o trabalho educativo, mas também sinaliza que é preciso lançar mão de recursos diversificados que venham potencializar a aprendizagem dos alunos. Com todos os desafios que a escola investigada apresenta, seja a insuficiência de recursos e de espaços, seja a intensidade do trabalho docente frente às demandas contemporâneas, não foram raras as atividades propostas nesse sentido.

Apesar do PEVH não ter se desenvolvido na escola do modo que se propôs, não se pode desconsiderar a relevância no que tange ao destaque que deu à ética nas relações humanas. Mas, por outro lado, à sua maneira, trata-se mais de uma ética para a passividade que para a transformação. E, nesse sentido, é importante que se faça a crítica, pois a perspectiva teórica anunciada não pode adentrar a escola sem ser colocada em questão.

Ainda que os termos *educação voltada para a vida*, *ser integral*, *vivência transformadora* e *sentido de unidade* apontados pelo PEVH possam aparentemente sugerir um projeto comum de existência, um projeto em que a vida tenha centralidade, ao não considerar outras sociabilidades relacionadas

às conquistas históricas; aos direitos já alcançados e também àqueles que configuram lutas; à democracia, ainda que limitada; e às políticas públicas como materialidade de condições mais dignas, se afasta da possibilidade de um novo parâmetro para as relações sociais. Contraí as possibilidades de sua enunciação, como afirmou Telles (1999) ao problematizar o sentido dos *direitos* no contexto atual.

O PEVH considera os problemas sociais como justificativa para se instaurar; é pretensioso e se coloca como solução simples a problemas de ordem mais ampla, especialmente a violência. Logo, afirma-se como uma proposta que pode mudar a realidade. No entanto, em momento algum problematiza as relações estabelecidas ao longo da história, os condicionantes sociais e a inegável relação entre os aspectos subjetivos e os aspectos objetivos que os autores Berger e Luckmann (1974) consideram. Assim, seguindo a concepção que orienta o PEVH, estaria então nas mãos dos professores a “sublime missão” de transformar a realidade? Seria a escola um espaço redentor? Não estariam então os professores realizando seu trabalho de maneira satisfatória?

Outro aspecto que gostaria de destacar ainda em relação à orientação teórica dessa proposta é quando afirma que o contexto atual impõe uma lógica competitiva e individualista (corrobora-se esse aspecto), e afirma que a orientação dada aos alunos é na direção de uma profissionalização entendida pelo mercado como rentável, como aquela a ser seguida, o que, segundo a concepção do PEVH, exalta o dinheiro como se fosse o objetivo único da existência. Todavia, sequer a maioria dos alunos que frequentam a escola pública tem a chance de ocupar os bancos dos cursos de profissionalização sugeridos pelo mercado como mais rentáveis. O que se tem visto é uma perversa divisão do trabalho em que, à maioria, cabe lugares menos privilegiados na estrutura social e a outros, a uma minoria, cabe funções privilegiadas, funções de mando e de poder.

Vale também salientar que a atual maneira como se estrutura a vida social, em torno do capital, não é possível desconsiderar o dinheiro como forma pela qual se dá a sobrevivência. Desconsiderar sua centralidade no Capitalismo é negar a realidade objetiva. Nesse sentido, acredita-se que a proposta do PEVH tem muito mais a contribuir com uma formação para a passividade. Quando afirma: “A abertura do coração desenvolve reverência, veneração, respeito, compaixão e capacidade de servir amorosamente” (SERRA, s.n., [2011?]), sugere muito mais servir amorosamente ao capital do que propõe uma nova racionalidade, uma vez que em momento algum trata de problematizar os

aspectos macrossociais ao longo do tempo construídos. Parte do real dado e fica nele, na aparência; não se preocupa em fazer referências históricas com vistas a compreender as condições atuais de existência. Salienta que é possível uma nova realidade a partir de uma simples mudança na postura de cada um centrada na prática do amor universal, e assim acredita que será possível alcançar a profundidade das coisas verdadeiras.

A sociedade que até agora viveu do descartável e do superficial, anseia pela profundidade das coisas verdadeiras. É tempo de banir a violência de nossas vidas; de entender o próximo como a extensão de nós mesmos; de abrir o coração e de ser feliz! (SERRA, s.n., [2011?]).

Mas, à maneira do PEVH, o que será possível alcançar é a conformidade para com as coisas verdadeiramente legitimadas por uma ordem social injusta e desigual, ainda que o discurso se faça em torno de palavras legítimas como amor, paz, solidariedade, respeito, etc.

A mera apresentação da realidade não é suficiente para balizar um caminho diferente do que se tem testemunhado. É preciso mais. É preciso considerar as contradições históricas; não perder de vista os embates e a direção que os subjaz. E, por negar essa premissa, o PEVH pode ser considerado uma proposta acrítica, que mais afirma a *crise de sentido* - uma vez que coloca sobre o sujeito a responsabilidade de transformação da ordem social negando-lhe a história de constituição desse cenário - do que aponta para sua superação.

Apesar de considerar a importância de se fazer frente às condições de existência atuais, não favorece uma perspectiva transformadora, pelo contrário, contribui para a responsabilização individual ao não considerar a maneira pela qual a produção da vida tem se constituído. Para se justificar, considera questões atuais e relevantes contra as quais é preciso pensar estratégias de enfrentamento. Contudo, o caminho que aponta é muito mais despotencializador de uma perspectiva política do que uma alternativa que se possa dizer de enfrentamento. Ao não considerar os debates em torno das políticas educativas, acaba por se constituir uma discussão esvaziada do que se processa na atualidade no campo educacional.

Para além do desenvolvimento do PEVH dentro da escola, ao propor a institucionalização de uma ética como “novidade”, como uma “solução” aos problemas desdobrados na escola, tendo “[...] custo praticamente zero” (SERRA, ca 2011, p. 51), pode-se afirmar que essa proposta corrobora ações superficiais que só confirmam a lógica apontada pelas políticas educacionais: a lógica da

responsabilização local (no caso da maneira de sua implementação), que se concretiza na parceria público/privado. Parceria tanto entre Prefeitura Municipal de Serra-ES e uma ONG, no caso o IEVH, quanto do poder público municipal com uma empresa privada. A lógica da responsabilização individual, perceptível na responsabilização dos professores em promover mudanças no contexto escolar superando os problemas atuais e, ainda, na responsabilização do próprio aluno em superar todos os dilemas sociais pelos quais é atravessado. Nesse aspecto, a institucionalização do PES se distingui, pois não mais considera os serviços do IEVH, ainda que a parceria com a empresa continue.

5.4 O PROJETO ESCOLA SUSTENTÁVEL (PES)

Em virtude da mudança da gestão municipal, haja vista eleição da nova administração no ano de 2012 para exercício 2013-2016, o PEVH ganhou novo contorno, assumindo-se no início do ano de 2013 como Projeto Escola Sustentável (PES). Na verdade, não há neste Projeto referência explícita ao PEVH, mas essa referência é percebida principalmente por dois aspectos: a) pela concepção teórica orientadora do PES, em grande medida assente nos princípios do PEVH, visível não só no documento do Projeto como também na formação de professores proposta pela SEDU/Serra, ainda que alguns aspectos se diferenciem; b) pela continuidade da parceria entre poder público municipal e empresa privada, mesmo que não mais faça parte dessa parceria o IEVH. Vale ressaltar, também, que os sujeitos da pesquisa perceberam o PES como certa continuidade da proposta anterior, sob formato distinto. Desse modo, considere uma continuidade do PEVH sob o título PES, ainda que diferenças tenham sido evidenciadas.

Sendo assim, além do PEVH ter sido objeto de análise dada sua significativa representatividade no contexto de *crise de sentido* destacada nesta investigação, o desenvolvimento do PES, ainda que voltado a um tema mais amplo, a *sustentabilidade*, é parâmetro para considerações. Isso porque também destaca os *valores humanos*, seja diretamente ao considerar um eixo para esse tema, seja no próprio conceito de *sustentabilidade* que anuncia.

A nova perspectiva, PES, previu a incorporação e continuidade de ações já desenvolvidas quando do PEVH, mas voltou-se à ideia de sustentabilidade e organizou-se de maneira distinta. Sob a

gestão municipal 2013-2016, a SEDU/Serra divulgou junto às unidades de ensino essa proposta de trabalho, configurando um projeto institucional. De caráter inter e transdisciplinar, esse Projeto foi formalizado junto às escolas municipais em março de 2013 via comunicação interna.

A partir do que trata o documento utilizado para sua divulgação, a SEDU/Serra reiterou que o PES seria uma proposta em parceria com uma empresa privada a ser desenvolvida nas escolas, tendo como abordagem conceitual e metodológica a *sustentabilidade* e os *valores humanos*. Esclareceu que a maneira de desenvolvimento do Projeto seria por meio de vários outros projetos mais específicos, estes formulados pelas escolas, tendo como parâmetro as orientações do documento divulgado a todas as unidades de ensino. Este documento previa o tema geral *Escola Sustentável* e os subtemas *Sustentabilidade e Relações Humanas*; *Sustentabilidade e Relações com o Meio*; *Cidadania*, *Sustentabilidade e Valores Humanos*; *Consumo sustentável*. Desse modo, o tema foi organizado em torno de três eixos: eixo artístico/cultural; eixo relações interpessoais; eixo técnico científico³⁰ (SERRA, 2013a).

O documento explicitou a organização do Projeto em quatro etapas: 1) formação de professores e acompanhamento dos profissionais envolvidos; 2) desenvolvimento e submissão dos projetos pelas escolas levando em consideração a realidade local; 3) exposição dos trabalhos desenvolvidos pelos alunos ao longo do ano nas unidades de ensino, na Mostra Artística, Cultural e Científica (MACC)³¹; 4) integração dos trabalhos desenvolvidos em todas as unidades de ensino constituindo uma MACC municipal.

Portanto, deu margem às escolas se organizarem em torno do Projeto, construindo suas próprias propostas de acordo com as demandas locais. Já nesse aspecto é possível perceber uma importante diferença em relação ao PEVH: a garantia formal da possibilidade de construir uma proposta *na escola e para a escola*.

Ao final da introdução, o documento ressalta a justificativa da proposta:

³⁰ Eixo artístico/cultural: manifestações de teatro, dança, ginástica; gêneros literários. Eixo relações interpessoais: ações que levem à releitura do mundo, à ressignificação da ética; ações que despertem atenção à importância da cidadania, mediante o cultivo de valores humanos. Eixo técnico-científico: atividades de pesquisa, aulas de campo, experimentos e portfólios.

³¹ Evento criado no ano de 2005, com o objetivo de dar visibilidade às atividades desenvolvidas nas escolas públicas municipais além de oportunizar troca de experiências, vivências e integração de saberes (SERRA, 2013b).

O que se almeja é uma educação baseada em projetos que integre cognição, emoção, ação, convivência e persistência, já que o ser humano quando pensa, sente ou decide, o faz como um todo. É o resgate da inteireza humana e multidimensionalidade do ser (SERRA, 2013b, n. p.).

Nesse sentido, o PES chama atenção à sua importância ao afirmar que o atual modelo econômico tem potencializado o consumismo, a degradação dos recursos naturais, a degradação das relações entre as pessoas. Assim, afirma a urgência de se resgatar alguns princípios em torno da valorização das pessoas com vistas a promover um mundo equilibrado, que dê espaço à criatividade e às experiências. Trata-se, portanto, do entendimento de sustentabilidade não apenas em seu sentido restrito ao aspecto ecológico, mas também a consideração das relações homem-natureza.

Sustentabilidade não é somente sinônimo de preservação ambiental e não depende apenas de regulamentações, mas também de profundas mudanças nas pessoas: na relação consigo mesmo, no jeito de pensar e agir, na estrutura de valor pessoal e coletiva, e nos impactos que cada uma provoca no seu contexto de relações e no mundo de forma mais ampla (SERRA, 2013b, n. p.).

O conceito *sustentabilidade*, explicitamente definido, considera as ideias do filósofo e teólogo Leonardo Boff:

Sustentabilidade é toda ação destinada a manter as condições energéticas, informacionais, e físico-químicas que sustentam todos os seres, especialmente a Terra viva, a comunidade de vida e a vida humana, visando a sua continuidade e ainda a atender as necessidades da geração presente e das futuras de tal forma que o capital natural seja mantido e enriquecido em sua capacidade de regeneração, reprodução, e coevolução (BOFF apud SERRA, 2013b).

Ao tratar da escola, o documento afirma a importância desse espaço considerar, além dos conhecimentos que compõem as diversas disciplinas, também valores éticos e estéticos, pois a melhor maneira de se compreender a sustentabilidade é por meio do ensino e, conseqüentemente, pela prática de conceitos e procedimentos que se voltem à concepção de sustentabilidade apresentada. Por ser a escola um lugar de convívio social, é preciso que esses valores estejam constantemente em pauta, salienta.

Enfim, o documento assegurou que o objetivo geral do Projeto Escola Sustentável seria

Subsidiar o desenvolvimento de ações destinadas à formação de educadores voltadas para a construção coletiva de uma cultura de paz e não-violência, educação ambiental, cidadania, sustentabilidade, valores humanos, bem como apoiar a criação e execução de projetos escolares que busquem soluções de sustentabilidade da vida no planeta, com foco nas dimensões social, ambiental e econômica na escola (SERRA, 2013b, n. p.).

Diante disso, os objetivos específicos da proposta se voltaram ao estímulo e divulgação de estudos, pesquisas e metodologias comprometidas com uma formação que vise promover a paz, uma cultura de sustentabilidade e o resgate dos valores humanos; a promoção de reflexões sobre relações interpessoais estimulando um novo olhar à compreensão do humano em sua totalidade e plenitude; incentivo à capacitação não só de educadores, mas da comunidade em geral para divulgarem e praticarem essa ideia de educação para a vida, contribuindo assim para hábitos sustentáveis (SERRA, 2013b, n. p.).

Percebe-se, portanto, uma continuidade em favor dos *valores humanos*, mas expande essas considerações teoricamente ao considerar uma construção coletiva ao lado da construção pessoal. Destaca também as dimensões social, ambiental e econômica, referidas superficialmente no PEVH. O próprio conceito de sustentabilidade destacado, de certo modo, pressupõe uma perspectiva para além do sujeito individual. As discussões teóricas anunciadas pelo documento do PES não se alongam, mas, a partir do que é afirmado no documento, pode-se dizer que está mais voltado a uma problematização crítica da realidade. *Inteireza humana, multidimensionalidade do ser, compreensão do humano em sua totalidade e plenitude*, considerações que *podem* apontar aproximações à ideia de *formação humana* destacada anteriormente, mas são termos que por si só não revelam a intencionalidade pretendida, precisam ser confrontados com o contexto de surgimento e de desenvolvimento da proposta.

Outro destaque que chamo a atenção é o que sinaliza a respeito da capacitação da comunidade para fazer parte do que chama “educação para a vida”. Nesse destaque que faz, não esclarece se a preocupação é em alargar as responsabilidades, dando à sociedade também o papel de educadora, ou se o que defende é que se alcance também a comunidade a partir da perspectiva sustentável que defende. Assim, diante da resumida argumentação que o documento de divulgação do PES propõe, ficam dúvidas a respeito do que de fato quer afirmar. Para tentar contornar um pouco essa questão, destaco a formação de professores que aconteceu para, de fato, “lançar” o PES.

Seguindo o que previa o documento, em 17 de maio de 2013, a primeira etapa do PES - formação de professores e acompanhamento dos profissionais envolvidos - foi realizada. Contudo, o

acompanhamento por parte da SEDU/Serra, no momento inicial de implantação do Projeto, não foi percebido na escola da pesquisa.

A referida formação de professores reuniu representantes de todas as unidades de ensino³², CMEI e EMEF, no espaço físico cedido pela empresa parceira da proposta. Cada escola teve como representante um pedagogo e um professor (algumas, também o diretor), que, após participarem da formação, seriam responsáveis por compartilhar com os colegas de trabalho, na escola, o que havia sido discutido.

Tive a oportunidade de estar presente nessa formação, uma vez que sou professora em uma escola municipal da Prefeitura de Serra-ES e fui escolhida entre meus pares para representar a escola em que atuo. Assim, foi possível participar desse momento, o que ratificou as afirmações anteriores: o PES dá continuidade ao PEVH sob outro formato. Se o documento do PES *sugere* outros caminhos teóricos, nessa formação, o que se percebeu foi uma perspectiva mais voltada àquilo que o PEVH salientava, ainda que sob outros referenciais.

A formação proposta pela SEDU/Serra foi organizada sob forma de uma palestra³³ e as concepções que a orientaram podem ser questionadas. Partindo do título da palestra, *Capital Espiritual*, o interlocutor esclareceu que se trata de tomar o termo *espiritual* como aquilo que se refere à moral, ou seja - segundo foi explicitado - *espiritual* entendido como relação estabelecida entre as pessoas e entre o meio; é a busca de sentido a partir do preenchimento do espaço transpessoal. Em suma, a partir da perspectiva de que o humano é em essência cooperativo, torna-se possível construir um tecido social saudável, na medida em que o autoconhecimento pode superar o individualismo rumo a um pertencimento geográfico social (informação verbal)³⁴. Percebe-se aqui a retomada das concepções do PEVH em que o individual é tomado como a chave para mudanças.

³² Também estiveram presentes a vice-prefeita, um representante do Poder Judiciário, a subsecretária municipal de Educação, a comissão da SEDU-Serra responsável pela elaboração e desenvolvimento do Projeto Escola sustentável, representantes da empresa Arcelor Mittal Tubarão.

³³ A palestra foi intitulada “Capital Espiritual”, ministrada por Sidemberg Rodrigues, gerente da Divisão de Recursos Humanos da Arcelor Mittal Tubarão. Segundo o palestrante, tratou-se de uma síntese das ideias que desenvolve em seu livro chamado *Espiritual e Sustentável*, publicado pela editora ArtPoint.

³⁴ Palestra ministrada por Sidemberg Rodrigues, gerente da Divisão de Recursos Humanos da Arcelor Mittal Tubarão, no dia 17 de maio de 2013, por ocasião da formação de professores proposta pela SEDU-Serra a respeito do Projeto Escola Sustentável.

Nesse entendimento, uma afirmativa bastante enfatizada foi a redução dos índices de violência nas escolas de Serra-ES que desenvolveram o PEVH. Volto a reiterar: que pesquisa foi realizada no sentido de comprovar essa afirmativa? Que dados podem ser consultados nesse sentido? Se mudanças ocorreram, se deram exclusivamente pelo PEVH? As afirmações dos sujeitos entrevistados mostraram que, pelo menos no contexto da escola investigada, não foram percebidas mudanças substantivas. As mudanças percebidas podem ser atribuídas mais ao trabalho próprio da escola do que àquela proposta; nem os profissionais que ali atuam acreditam que algo possa ser tão definitivo.

A esse respeito é importante também considerar, conforme dados disponibilizados pela SEDU/Serra em abril de 2013, que o índice de evasão registrado em 2012, registrou uma queda: em 2008, o índice era de 2% de um total de mais de 62 mil alunos matriculados nas 120 instituições de ensino; e, em 2012, a educação municipal registrou um percentual de 0,5%. Todavia, o documento assegura que o avanço se deu em função, principalmente, do Projeto Pró-Escola³⁵, desenvolvido em parceria entre a Prefeitura de Serra e o Poder Judiciário do município; não faz referência ao PEVH. Ao que parece, o discurso, de tanto ser repetido por aqueles que têm interesse em sua expansão, se tornou verdadeiro. Afinal, no contexto atual, o tema *valores humanos* é uma ideia comprada facilmente.

Diante do cenário atual de violência, discriminação, injustiça, exploração desenfreada dos recursos naturais, individualismo, consumismo, no qual se prioriza - como bem salientou o palestrante - o ritmo em detrimento do rumo, ou talvez seria mais prudente dizer que se prioriza o ritmo a favor de um rumo privado da riqueza, a defesa por uma nova racionalidade é sempre bem vista, e mais ainda por aqueles que sentem dia a dia a injustiça pesar às costas.

Desse modo, a *crise de sentido* anunciada por vários autores é também argumento importante para balizar e justificar ações, sejam elas programas, sejam projetos que proponham uma nova maneira de ser. Todavia, no caso da palestra em questão, não parece se tratar de uma reflexão efetivamente comprometida com um *dever ser* para além do que se tem visto. Mesmo considerando os aspectos coletivos de ação, a demasiada demarcação a respeito da necessidade de priorizar a relação dos sujeitos consigo mesmos parece apontar a uma solução mágica aos problemas sociais. Apesar de

³⁵ O Projeto Pró-Escola prevê que todas as escolas informem à SEDU-Serra e ao Poder Judiciário o número de alunos que deixaram de frequentar a escola e aqueles reprovados pelo número de faltas excessivas. A partir dessas informações, o poder judiciário assegura que os pais levarão seus filhos de volta à escola.

afirmar uma consideração do conceito de sustentabilidade voltado às discussões e problematizações dos vários aspectos sociais, no fim, a grande solução se volta a uma mudança de postura individual a partir de um despertar da consciência para a responsabilidade social, entendida como responsabilização dos sujeitos.

Assim, a SEDU/Serra se voltou à perspectiva do *Capital Espiritual* por ser essa a perspectiva da empresa parceira. Se o documento do PES sinalizava alguns aspectos que superavam as concepções do PEVH, a formação proposta reitera, de certo modo, essas concepções, não mais fundadas nos ideais do indiano Sathya Sai Baba, mas nas concepções da física quântica, cuja ênfase se volta a uma nova compreensão da experiência humana, colocando em xeque a experiência da Modernidade³⁶. Trata-se, então, de uma conciliação em torno de interesses distintos, mas à custa de um posicionamento teórico não muito claro, nem para a SEDU/Serra, nem para os docentes.

A preocupação com os fundamentos dos estudos parece não ser colocada em questão. Um episódio me chamou a atenção nessa formação: ao fim da palestra, quando o interlocutor abriu espaço para possíveis dúvidas e/ou considerações, uma professora pediu ao palestrante que esclarecesse quais eram os pressupostos teóricos que subsidiavam suas considerações. Nesse instante, muitos ouvintes - professores, pedagogos e diretores - a vaiaram. Isso me incomodou profundamente. Não queria que fosse aplaudida, embora ela tenha feito considerações antes do questionamento que mereciam aplausos, mas que ouvíssemos e debatêssemos a respeito do que era colocado naquele momento. Não foi possível. Será que os que estavam ali não perceberam que lançavam para nós, professores, responsabilidades para além de nossas funções? Onde foi parar o Estado e suas responsabilidades? Onde estavam as considerações a respeito das desigualdades? Por que não considerar os debates em torno das políticas educacionais?

Temo que o modo como tem se configurado o trabalho docente, em conjunto com os valores contemporâneos nos quais a superficialidade, o individualismo, o consumismo e todas as outras considerações a partir do que alguns autores denominaram *crise de sentido*, seja perdida a capacidade de *ouvir o outro* também na escola. Na contramão disso, reitero as competências que

³⁶ Segundo informou brevemente o palestrante, os pressupostos teóricos que orientam sua concepção baseiam-se principalmente nas ideias de Danah Zohar (1990). Fez referência à obra *O ser quântico: uma visão revolucionária da natureza humana e da consciência, baseada na nova física*.

Brayner (2008) destacou: argumentativa, propositiva, decisória e autointerrogativa. Materializar isso dentro da escola representa, ao mesmo tempo, um desafio e uma aposta.

Após a primeira etapa do PES ser realizada e já com o documento orientador em mãos, seria o momento de as escolas se organizarem em torno da proposta. A segunda etapa - a submissão por parte das unidades de ensino de seus projetos específicos à comissão organizadora - era condição necessária à avaliação que premiaria os trabalhos selecionados³⁷. Todavia, logo que questionei os sujeitos da pesquisa, em julho de 2013 - momento em que entrei em campo - a respeito do modo como a escola estava se organizando, disseram que ainda não haviam debatido a respeito, mas que tão logo fosse possível o fariam. Outros não souberam responder por não saberem do que se tratava. Nesse momento, atentei aos prazos de submissão das propostas locais definido pela SEDU/Serra e, à medida que o tempo passava e eu questionava os professores, percebi que isso não iria acontecer. De fato não ocorreu: nem a escola, nem nenhum professor específico se inscreveram junto à comissão da SEDU/Serra. Segundo a Pedagoga, ninguém manifestou interesse.

Não, ninguém teve interesse. Nós vamos fazer a nossa MACC aqui, mas a gente não vai levar pra fora, não. (PEDAGOGA - informação verbal)

Como iria, então, atender aos meus objetivos investigativos sem poder observar o desenvolvimento desse objeto de análise? Vale lembrar que a escolha da escola para a pesquisa teve como um dos critérios estar inscrita no PES, o que foi confirmado pela diretora e pedagoga da escola no contato inicial com a instituição. Além do mais, o documento do PES previa que para adesão da escola a esta proposta era preciso considerá-la no Plano de Ação (PA), no Projeto Político Pedagógico (PPP) e no Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE). Na escola em questão, constava no PPP, ainda que em breve citação. Foi então que percebi que deveria me apegar à MACC local, o motivo concreto que a escola teria para dar visibilidade ao PES, apesar de não ter sistematizado e enviado à Secretaria nenhuma iniciativa própria.

³⁷ A avaliação e seleção foram realizadas em duas etapas: 1) Avaliação do projeto escrito que fora enviado à comissão organizadora sob determinados critérios, a saber: categoria (EI, EF, EM, EJA, Mérito Institucional), criatividade, objetividade, adequação ao tema, interdisciplinaridade, respeito às etapas do projeto, coesão/coerência na escrita. 2) Avaliação da apresentação do projeto na MACC local, observados os critérios: categoria (EI, EF, EM, EJA, Mérito Institucional), criatividade na apresentação, ação transformadora da realidade, interdisciplinaridade, coerência com o projeto escrito, clareza e desempenho na apresentação dos trabalhos. O mérito foi atribuído às cinco categorias (EI, EF, EM, EJA, Mérito Institucional) e foi formalizado via publicização dos trabalhos desenvolvidos; homenagens aos professores finalistas; passeio concedido aos alunos e viagem aos professores.

Assim, a segunda etapa do PES - desenvolvimento e submissão dos projetos pelas escolas - e a quarta etapa - integração dos trabalhos em uma MACC municipal - foram subtraídos na escola em questão. Portanto, essa instituição se organizou em torno da temática do PES com vistas a promover sua MACC, sem, no entanto, ter sistematizado um plano de ação coletivo nesse sentido. Cada professor desenvolveu seu trabalho a partir do que considerou relevante.

Já nesse momento era possível perceber as dificuldades da escola em articular e planejar ações coletivas. As decisões muitas vezes foram tomadas de imediato pela equipe pedagógica, mas não necessariamente pode-se dizer que foram impostas aos professores. Por não haver tempo para promover os debates, as deliberações foram feitas por um grupo restrito e pouco a pouco os professores foram sendo informados do que deviam seguir. Foi assim que se deram os planejamentos, não só em torno do tema *sustentabilidade* e *valores humanos*, mas também a respeito de tantas outras questões. Também foi assim que a escola informou aos professores que participaria da MACC, portanto, todos deveriam se organizar nesse sentido.

Em síntese: acompanhei o desenvolvimento do PES cuja culminância seria a MACC local, mas a escola não submeteu nenhum projeto específico à SEDU/Serra. Cada professor abordou o tema segundo seus conhecimentos e possibilidades. Não houve debates a respeito e, mais a frente, no momento em que comecei as entrevistas com os professores, foi possível saber que os entrevistados não tinham conhecimento a respeito da possibilidade de submissão de propostas da escola e possível premiação, pois não acessaram o documento com essas informações. Sendo assim, iniciei as entrevistas aos sujeitos da pesquisa, segundo o roteiro estabelecido.

Ao questionar o modo como foi a adesão da escola ao PES, a diretora e a pedagoga informaram que não se tratou de algo que foi imposto à escola, mas algo sugerido pela SEDU/Serra e aceito pela instituição. A coordenadora não soube responder a esta questão.

[...] é um Projeto institucional, ele é da Educação da Serra, mas só que também não nos foi imposto. Chegou pra escola a necessidade, porque, assim, o tema meio que entrou em pauta agora... realmente se fala da questão da sustentabilidade. (DIRETORA - informação verbal)

Foi automático [refere-se à adesão da escola ao PES], porque a gente fazia já essa parte de valores humanos, então, aí, eles [refere-se à SEDU/Serra] perguntaram se a gente queria continuar [risos]. Aí, nós aderimos, né? A escola é cobrada a participar... pesa, né? E a gente continuou... (PEDAGOGA - informação verbal)

Assim, a escola se organizou em torno do desenvolvimento do PES do mesmo modo que os sujeitos entrevistados disseram ter se organizado em torno do PEVH: de maneira indireta, sempre adaptando os conteúdos e aproveitando as oportunidades. Nesse sentido, a diretora disse ter orientado os professores sobre como poderiam conduzir os trabalhos para a MACC. Também a pedagoga apontou como se deu essa organização:

[...] aí, eu chamo o pessoal: olha, a gente vai trabalhar de acordo com a nossa realidade, porque não adianta... o quê que acontece com a gente? Nós não somos muito de florear; somos muito pé no chão, nada de coisa mirabolante [...] então a gente trabalha dentro da nossa realidade, dentro das nossas possibilidades; como eu falo sempre: dentro da in-ter-dis-ci-pli-na-ri-da-de! (DIRETORA - informação verbal)

Na realidade, não teve nada de novo em termos de material, né? É o professor que tem que buscar, né? Coisas novas, né? E a gente ali, junto com eles... (PEDAGOGA - informação verbal)

Os professores, ao responderem o questionamento de como desenvolveram o PES nas aulas, reafirmaram as considerações da direção:

Foi uma sequência, porque a gente já trabalhava muito a questão da conscientização com eles... do meio ambiente, esse cuidado com o meio ambiente. Então, quando chegou esse Projeto, colocamos mais em prática. (PROFESSORA Z - informação verbal)

[...] se estou trabalhando a água, que é um conteúdo de ciências, mas é um conteúdo tão extenso, ali você sempre fala sobre a questão da água pra nós, do valor que ela tem, né? [...] a gente dá esse valor, a gente ter essa consciência para não ter o desperdício [...] Abordo o assunto oralmente e na relação com os conteúdos. (PROFESSORA A - informação verbal)

Embora a escola dê importância e espaço aos temas que as propostas em análise favoreceram, articulou suas práticas e mediações muito mais voltadas àquilo que considerava pertinente do que ao próprio formato proposto pelo PEVH e pelo PES, no que pese a realização da MACC. O desenvolvimento de atividades em torno dos *valores humanos* e a respeito da *sustentabilidade* fazem parte da escola, quer sejam tratados diretamente, quer sejam, indiretamente.

Assim, pode-se afirmar que a escola, por ser lugar de socialização do conhecimento - conhecimento esse traçado segundo a configuração social -, vê-se como proponente desses temas por se tratar de algo inerente à educação. Por que, então, deu lugar ao PEVH, ao PES e mesmo à OSCIP Colorir Criando Valores? Porque representaram, para a escola, maneiras de sistematizar e viabilizar a abordagem do assunto na prática cotidiana. Representam, na verdade, uma das maneiras possíveis,

pois, pelo que mostraram os sujeitos da pesquisa, esses assuntos foram também abordados de outras formas que não aquelas sugeridas pelo PEVH e pelo PES.

O trabalho da OSCIP Colorir Criando Valores teve relevância, sistematizando atividades voltadas ao tema *sustentabilidade*, uma vez que também abordavam, nesse momento, esse tema. Assim, várias vezes estiveram na escola e desenvolveram atividades junto aos alunos e também ministraram uma palestra para os professores. Foi recorrente a referência a esse Projeto na fala dos sujeitos, seja quando se referiam ao PEVH, seja a respeito do PES:

[...] inclusive o Projeto “Colorir” veio também com a proposta de ser sustentável, então a gente sempre dá sorte [...] sempre a gente está “casando” as ideias... sempre “casando”, sempre agregando. (DIRETORA - informação verbal)

[...] porque a gente trabalha com isso todos os dias, inclusive com outro Projeto na época dentro da escola [referindo se ao “Colorir”]. (COORDENADORA - informação verbal)

Importante dizer que a *sustentabilidade*, embora considerada no documento do PES em sentido amplo, nas atividades realizadas na escola se voltou, em sua maioria, aos aspectos ecológicos. Poucas foram as atividades específicas voltadas à relação *sustentabilidade / valores humanos*, embora os sujeitos da pesquisa tenham destacado relações entre ambos os temas. Como exemplo dessa relação percebida pelos sujeitos, explico a afirmação da pedagoga em um momento de conversa informal com os professores:

A realidade da escola pede que se trabalhe a valorização da autoestima das crianças. Que tudo começa a mudar a partir do “eu” e que para tratarmos de sustentabilidade é preciso partir dos valores. (DIÁRIO DE CAMPO, 09/07/2013)

Ainda dando relevo à relação *valores humanos / sustentabilidade*, uma professora fez a seguinte consideração, ao justificar o fato de terem circunscrito o trabalho à dimensão ecológica:

A gente acabou pegando um leque muito grande de coisas, que a gente acabou encerrando mais voltado pro ambiental mesmo. Mas, por exemplo, o filme que eles assistiram e a conversa que eles tinham durante os trabalhos, eu não percebia que eles estavam absorvendo tudo e quando as pessoas chegaram pra visitar as salas, eles... do jeito que eu lidei com eles, eles começaram a lidar com as pessoas. [...] Eles tinham o cuidado, um carinho de atender a pessoa bem, de querer que as pessoas visitassem tudo. Eu achei isso extraordinário. Eles disputavam os lugares. (PROFESSORA MI - informação verbal)

Embora quase todos os entrevistados tenham afirmado perceber relações importantes entre *educação, valores humanos e sustentabilidade*, na MACC, momento em que foi possível perceber uma face do trabalho desenvolvido nas salas de aula, quase a totalidade dos trabalhos se voltou ao meio ambiente, entendido como meio natural. Assim, as exposições deram destaque às relações entre o homem e a natureza.

A preponderância desse aspecto do conceito *sustentabilidade* revelou duas questões: 1) dadas todas as considerações dos sujeitos a respeito dos *valores humanos* e a observação do desenvolvimento do trabalho, esse aspecto foi abordado indiretamente na condução dos trabalhos a serem expostos na MACC e no dia a dia das aulas; 2) a ausência de um aprofundamento na temática, em grande medida pelo pouco tempo disponível para estudos.

Embora eu faça críticas à formação de professores proposta pela SEDU/Serra - primeira etapa do PES -, não é possível desconsiderar que se tratou de uma iniciativa importante, especialmente porque foi proposta no horário de trabalho dos professores, o que favorece a participação. Em entrevista à professora que foi a essa formação representando a escola da pesquisa, essa importância foi considerada:

Eu tive uma visão diferente de sustentabilidade, porque eu olhava também só o lado ecológico, vamos dizer assim. E lá... eu voltei de lá muito feliz, porque ele falava da nossa sustentabilidade própria. Eu nunca tinha parado pra refletir, né? Ele falou da nossa saúde emocional, muita coisa assim que eu achei interessante, porque eu pude aprender lá, pra trabalhar com meus alunos aqui. Então, no outro dia, eu já arrumei textos pros meninos pra tentar melhorar relacionamentos... (PROFESSORA MI - informação verbal)

Mais a frente, ao dizer que a socialização dessa discussão com os colegas de trabalho ocorreu de maneira superficial, segundo essa professora, por não haver momentos propícios para as discussões na escola, novamente afirmou ter se tratado de uma importante iniciativa:

Pra mim foi muito importante. Eu gostaria que todos os professores tivessem tido a oportunidade de participar porque foi muito bom. E a gente sabe que no dia a dia a gente não pensa nisso, ao contrário, a gente está agitada, nervosa... nem se preocupa com a gente mesmo, nem com o emocional do aluno; está voltado mais pro prático, pro conteúdo, né? Então eu acho que seria bom que todos participassem pra uma visão diferente.... da escola também. (PROFESSORA MI - informação verbal)

Ficou evidente, nas entrevistas, a simpatia que os sujeitos manifestaram por essa formação. De fato, foi um momento muito agradável em que nós professores fomos muito bem recebidos, em um espaço privilegiado, muito diferente da dura realidade de muitas escolas. O café oferecido... a gentileza... a hospitalidade... compuseram um clima de bem estar inquestionável. Eis alguns destaques nesse sentido:

Aí, então, a gente achou interessante as capacitações; que seria interessante passar o dia quase todo lá, naquele lugar maravilhoso [refere-se ao espaço cedido pela empresa parceira]. (DIRETORA - informação verbal)

[...] nessa formação, até o ambiente influencia, né? Levanta a autoestima do professor, né? Pra mim foi muito válido. O ambiente, a valorização, a autoestima da gente, entendeu? Então pra mim foi ótimo. (PROFESSORA M - informação verbal)

Junto a esse ambiente acolhedor, apresentar questões voltadas ao bem-estar pessoal, à paz interior, à tranquilidade, às emoções, suspende a agitação da vida ordinária e coloca as pessoas frente a reflexões consigo mesma. Intento louvável, mas não suficiente para tratar dos dilemas sociais. Assim, acredito que esse evento ganhou destaque nas afirmações dos entrevistados por serem poucas as iniciativas que favorecem aos professores da Educação Básica acessar espaços privilegiados, espaços de encontros, que não a escola. Nessa direção, a positividade percebida em suas afirmações apontava mais a falta que sentem de momentos assim do que de fato ao tema em si.

Seguindo com a análise do PES, outra distinção em relação ao PEVH foi a MACC. Embora a MACC tenha sido criada no ano de 2005 como uma possibilidade de dar visibilidade aos trabalhos desenvolvidos nas EMEF e CMEI, a escola da pesquisa nunca havia realizado essa Mostra. Como o PES teria como culminância esse evento, era preciso materializar o trabalho desenvolvido para a exposição. E, nesse sentido, apesar dos professores terem desenvolvido o tema proposto muitas vezes de maneira indireta e a partir dos conteúdos já previstos, o que se viu, no momento que antecedeu a MACC, foi uma intensificação ainda maior do trabalho docente. Destaco trechos do Diário de Campo que apontam a essa questão:

Percebo que, embora os assuntos propostos pelo Projeto Escola Sustentável façam parte do cotidiano escolar - inclusive os professores salientam isso - intensificou-se, nesse momento, a dedicação à produção (concreta) de materiais para a exposição na MACC. Nesse contexto, intensifica-se o trabalho docente na sala de aula e o trabalho da equipe técnica. (DIÁRIO DE CAMPO, 18/08/2013)

Cada professor, para conseguir materializar sua proposta para a MACC, precisou intensificar o trabalho e pedir auxílio. (DIÁRIO DE CAMPO, 02/10/2013)

A professora “A” organizava seu trabalho sobre Serra. Os alunos desenharam a letra do hino [do município de Serra] que haviam trabalhado anteriormente. [...]. Ao perguntar se fazia parte da proposta do “Colorir”, disse que não. Disse que é muita coisa pra dar conta e que não há tempo hábil. (DIÁRIO DE CAMPO, 06/11/2013)

Ao conversar com alguns professores sobre o Projeto, percebo certa resistência, não no sentido de fazer alguma coisa, mas diante da dificuldade que encontram frente ao que já lidam cotidianamente. (DIÁRIO DE CAMPO, 20/11/2013)

Apesar dessas dificuldades evidenciadas (não só antes da MACC, mas ali com mais intensidade), no dia 05 de outubro de 2013, a MACC da escola aconteceu. Foram muitas as famílias que compareceram para prestigiar o evento. Foram recebidos com carinho e atenção pela escola que lhes entregava uma pequena lembrança. O espaço físico restrito comprometeu muito as apresentações, mas foi possível ver a satisfação dos pais, mães, avós, tios, vizinhos... ao verem os trabalhos dos alunos e dos professores.

O espaço da escola foi desafiado pelo número de pessoas. Muitos pais compareceram e prestigiaram o trabalho. (DIÁRIO DE CAMPO, 05/10/2013)

O evento deu visibilidade aos trabalhos da escola desenvolvidos tanto pelos professores do matutino (turno em que desenvolvi a pesquisa), quanto pelos professores do vespertino. A Mostra foi organizada em dois momentos distintos: um primeiro momento coletivo, em que aconteceram as apresentações de músicas, de teatro e de poesia, e um segundo momento de visitação dos trabalhos expostos nas salas de aula. Assim, os familiares percorreram os espaços da escola e conheceram não só o que os filhos haviam desenvolvido, mas todas as atividades realizadas. Alguns professores organizaram suas atividades de modo que os alunos estivessem junto aos visitantes esclarecendo sobre o que haviam estudado.

Em algumas salas, os próprios alunos receberam os visitantes explicando o que expunham. Nesse sentido, destacou-se a turma da 4ª série. Mostraram-se muito receptivos aos visitantes explicando o que haviam aprendido. (DIÁRIO DE CAMPO, 05/10/2013)

Foi um momento importante não só para estreitar laços entre escola e comunidade, mas também para dar visibilidade ao que os alunos e professores têm sido capazes de produzir dentro da escola pública tão desafiada na atualidade. Um representante da SEDU/Serra compareceu ao evento para prestigiar o trabalho desenvolvido pela instituição, embora esta não tenha formalizado seu trabalho

junto à Secretaria. A realização da MACC pela escola, embora tenham sido muitos os desafios colocados até sua concretização, faz pensar a respeito do que ainda tem sido possível na escola pública, reavivando, assim, nossa luta. Não se trata de dizer que do modo como ocorreu esse evento já é o suficiente, mas de não perder de vista o que tem sido possível acontecer mesmo diante das dificuldades. Isso reaviva a luta na medida em que mostra possibilidades que clamam oportunidades.

Permanecer em campo, após a MACC, também foi estratégia investigativa, não só no sentido de saber se haveria ainda evidências de trabalhos realizados na direção sugerida pelo PES, mas também de saber a respeito da avaliação que a escola faria do evento, se planejava desdobramentos desse trabalho no ano seguinte, se os professores consideraram a proposta positiva, dentre outras questões acerca do PES. Assim, em momentos posteriores, foi possível perceber a satisfação dos professores pelo trabalho desenvolvido e pelo reconhecimento recebido pela comunidade. Entretanto, não aconteceu um momento formal com vistas a avaliar o trabalho desenvolvido, apenas considerações individuais de alguns professores a respeito do que sua turma havia apresentado. Destaco, como exemplo, a afirmação de uma professora ao fazer avaliação da participação de seus alunos no evento:

Eu tive um resultado muito bom com a MACC. Eu não esperava. Eu tive a colaboração total dos alunos, participaram ativamente, mostraram o que sabiam, o que nem pra mim eles mostram, mas eles mostraram aqui nas explicações o que eles aprenderam e eu fiquei assim, muito satisfeita. Pra mim foi como se fosse um retorno de tudo que eu trabalhei ao longo do tempo. (PROFESSORA MI - informação verbal)

Após esse evento, os docentes retomaram as atividades rotineiras e as últimas avaliações e recuperações anuais. O Projeto Colorir Criando Valores esteve na escola nesse período e, junto aos professores, realizaram atividades voltadas à *sustentabilidade*. Sobre esse tema, após a MACC, foram essas as atividades realizadas, pelo menos no que se refere a um trato mais específico.

O que se pode concluir, a partir do desenvolvimento do Projeto Escola Sustentável (PES) e também a partir das considerações dos sujeitos a respeito do Programa Educação em Valores Humanos (PEVH), é que a escola, independentemente dessas propostas, já evidenciava os temas em destaque, por vezes mais diretamente, por vezes menos. De modo algum desconsidero a importância de dar relevo em certos momentos a algum tema específico e, nesse sentido, é comum que as escolas

sistematizem suas ideias em projetos. O que reitero é o fato de ser próprio da instituição escolar colocar em pauta os *valores humanos*.

A necessidade histórica de transmissão dos conhecimentos justifica a existência da escola, e pensar a escola como espaço privilegiado de promoção de novas sociabilidades é pensá-la como espaço que evidencia não só os importantes conhecimentos da Ciência (“os conteúdos”), mas também a análise das relações humanas empreendidas em torno desses conhecimentos. Assim, o PEVH não se refere a uma “novidade”, mas o que propõe, *valores humanos*, é parte integrante de um *dever ser*; portanto, presentifica-se na escola, ainda que as concepções que o subjaz passem ao largo pela perspectiva crítica.

O PES atualiza o tema do PEVH ao tratar também da *sustentabilidade*, e mesmo com algumas críticas tecidas aqui, aponta a um objetivo, por vezes não muito clara a sua perspectiva, que no desenrolar das relações que se estabelecem no dia a dia da escola propõe um sentido. Portanto, é próprio da escola abordar os temas em destaque pelas propostas do PEVH e do PES. A questão se volta às concepções teóricas e à maneira de consideração desses temas na instituição escolar. E a respeito disso, é importante relembrar o desenho das políticas educativas na atualidade.

Tentando amadurecer essas questões, uma consideração de uma professora me chamou a atenção:

Em função das condições atuais dos alunos, a escola tem sido sufocada por outras coisas e o ensino dos conteúdos fica prejudicado. Igual... houve mudança no comportamento dos meus alunos do começo do ano pra cá, mas o problema é a aprendizagem. (PROFESSORA P - informação verbal)

Aprendizagem dos “conteúdos” por si só, no sentido técnico, no sentido utilitário, ou melhor, aprendizagem dos “conteúdos” sem sentido, não é o sentido que se defende aqui; mas não dá para afirmar que apenas a consideração harmoniosa das relações humanas a partir da *verdade*, da *ação correta*, da *paz*, do *amor* e da *não violência* será capaz de modificar o sentido da escola atual. O acesso aos conhecimentos históricos é condição para o desenvolvimento de relações humanas distintas da que hoje colocamos em evidência, na medida em que favorece um olhar àquilo que o homem foi e é capaz de construir.

Ao mesmo tempo em que o contexto descrito como *crise de sentido* coloca em evidência o conhecimento superficial, destaca a autonomia das pessoas frente à vida. Seria esse o contraponto. Não sei o que é o mundo, mas sei o que é melhor no mundo. Ir à contramão disso é afirmar políticas *públicas*, portanto, políticas que reconheçam os dilemas enfrentados cotidianamente pelos professores no ato de ensinar e fazer aprender, e também pelos alunos no acesso aos conhecimentos e a outros bens. Políticas que de fato se assentem junto a perspectivas em torno do bem comum. A consideração da justiça social seria um começo.

Em síntese, retomando a configuração dessa experiência no município de Serra-ES - o Programa Educação em Valores Humanos (PEVH) e o Projeto Escola Sustentável (PES) - reitera-se que, inicialmente, o PEVH se presentificou nas escolas por intermédio do Instituto Educação em Valores Humanos (IEVH) e da parceria firmada junto a uma empresa. Posteriormente, sob outro formato, tornou-se um projeto institucional (o PES), ainda preservada a parceria com a iniciativa privada, dando continuidade à Mostra Artística, Cultural e Científica (MACC), uma iniciativa implementada nas escolas desde 2005. Essa experiência foi formalizada pela Lei Municipal nº 4.108 de 16 de outubro de 2013 (ANEXO A). Assim, é possível perceber o contorno que tal tema foi traçando até sua materialidade em um instrumento jurídico, o que lhe confere, pelo menos em termos formais, maior legitimidade.

O texto legal, ainda em vias de regulamentação, criou o Programa Educação em Valores Humanos no âmbito da Secretaria de Educação do município de Serra-ES, estabelecendo como objetivos a redução da evasão escolar; a melhoria da disciplina; a permanência e o sucesso dos alunos na escola; a consideração no currículo escolar dos temas: *amor, verdade, paz, não violência e boa conduta*, além da importância da conservação do patrimônio público e do fortalecimento das relações interpessoais. Reitera a ideia de uma educação voltada ao *ser humano integral e para a vida*, sem, no entanto, tender a qualquer religião. A lei garante ainda que o PEVH deve ser implementado nas escolas por adesão, após apresentação pela SEDU/Serra e discussão ampla com a comunidade. Considera também que, para seu desenvolvimento, a Prefeitura, junto à SEDU, poderá estabelecer parcerias (com empresas, entidades e outros órgãos).

Embora essa Lei tenha sido promulgada em outubro de 2013, essa informação não chegou até a escola da pesquisa. Apenas em fevereiro de 2014, no início do ano letivo seguinte, a SEDU/Serra a

divulgou junto às unidades de ensino. Desse modo, ainda não é possível afirmar de que maneira se dará o cumprimento dessa determinação legal nas escolas. Mas é possível ver que o texto da Lei anuncia as concepções do PEVH anteriormente destacadas e dá continuidade a possibilidades de parceria público/privada. Prevê a “ampla discussão com toda a comunidade escolar”, porém, nesse caso, cabe saber se serão privilegiados, de fato, momentos para esse debate, não só de maneira geral entre SEDU/Serra e escolas, mas também dentro das instituições educativas.

Essa configuração permite perceber o caminho porque passa a constituição das políticas educacionais. Não um caminho linear, mas um caminho de idas, vindas e distinções; um processo de muitos movimentos que revelam a correlação de forças e interesses distintos subjacentes a esse processo, não só no âmbito da formulação, mas também no âmbito da implementação dessas políticas, sejam elas municipais, estaduais ou federais. Movimento esse contraditório que, ao mesmo tempo em que estabelece limites, aponta algumas possibilidades. Trata-se, como propõe Telles (1999), da possibilidade de formular perguntas às urgências que se colocam; é a problematização dos dramas da existência na exigência de equidade e justiça.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Colocar em pauta o que se tem chamado *crise de sentido*, contexto evidenciado no início deste trabalho, é já uma preocupação quanto ao que se está construindo no presente; é uma preocupação importante que sinaliza inconformidade com o modo que se tem existido e, ao mesmo tempo, possibilidade de criação de novos modos de existir. Situar a relevância da escola nesse cenário não significa dar-lhe poder magnânimo, como bem já nos advertiu Gentili (2002). Significa preocupar-se com uma dentre outras estratégias; significa fazer frente também a partir da escola. Nesse entendimento, é preciso voltar-se à escola; é preciso saber o que se passa ali e reafirmar que se constituiu ao longo da história - não sem contradições - como conquista, portanto como instituição *pública*. É nesse sentido que esta investigação se colocou quando se propôs a analisar o PEVH, o PES e a relação dessas propostas com os enunciados da *crise de sentido*.

O intento desta pesquisa foi saber o que tais propostas singulares têm significado, quais sentidos têm afirmado e se apontavam à ideia de *formação humana* destacada neste estudo. Minhas hipóteses iniciais a respeito das questões de investigação consideravam o PEVH como uma proposta diretamente relacionada à *crise de sentido*, pois voltada a uma ênfase nos *valores humanos* justificada pelas condições de vida atuais; a perspectiva acrítica adotada e a invisibilidade aos debates em torno da educação nacional; a responsabilização e intensificação do trabalho docente; a parceria entre PEVH, SEDU/Serra e Arcelor Mittal Tubarão como representativa das tendências das políticas educativas no contexto atual.

Assim, diante dos dados obtidos, é possível dizer que essas afirmações foram confirmadas e outras questões evidenciadas. Os sentidos pretendidos pelo desenvolvimento do PEVH nas escolas, embora tenham despertado atenção a questões atuais e relevantes, se circunscreveram alheios a um debate mais amplo e profundo acerca da escola na atualidade. O Programa, tal qual apresentado, pela via da responsabilização individual e de um restrito debate a respeito do que considera ser *valores humanos*, ao se declarar como proposta de superação da atual configuração social, não é capaz de traduzir seus enunciados em modos de efetivar mudanças.

Essa proposta, e, com menos força e evidência, o PES, consideraram o cenário atual baseado na individualidade, na fragmentação dos valores universais balizadores de sentido, na violência, na

injustiça, na discriminação; ou seja, momento histórico em que a capacidade de traçar um caminho diferente do que se testemunha tem sido perdida. Portanto, no bojo da *crise de sentido* anunciada, reconhecendo-a, as propostas do PEVH e do PES se afirmaram. Ainda que eu tenha evidenciado que o PES se expande teoricamente, essa discussão não se desprende do documento de divulgação. Ainda que tenha se aproximado de modo mais crítico àquilo que destaca, sucumbe, na medida em que a tendência teórica proposta na primeira etapa do PES - formação de professores - ganhou relevância e certo reconhecimento dos sujeitos ali presentes. Essa inicial expansão teórica recua, portanto.

Embora, em alguns trechos, os documentos das propostas tenham destacado termos como *educação voltada para a vida, ser integral, vivência transformadora, sentido de unidade, inteireza humana, multidimensionalidade do ser, compreensão do humano em sua totalidade e plenitude*, apenas aparentemente se aproximam à ideia de *formação humana*. O modo como se configura o contexto escolar, dados os inúmeros desafios do trabalho docente e a precariedade da escola pública, precisa ser considerado ao ser lançada qualquer intencionalidade de mudanças no âmbito da escola. Requer olhar também as condições materiais de vida dos alunos e de suas famílias, reconhecendo-lhes os direitos negados. Nesse sentido, o PEVH e o PES se emudecem. Todavia, não se pode negar a relevância das questões éticas que propõem; sinalizam não só a aposta que ainda se tem em torno de mudanças, mas também alguma possibilidade de transformação, afinal, não se sabe aonde esse jogo vai dar, já alertava Brayner (2008).

Referente a esse “recoo teórico” no desenvolvimento do PES, é fato que a parceria estabelecida entre público/privado deu o tom. Não só essa parceria se estabeleceu como estratégia ao poder público conciliar interesses, haja vista a importância econômica da empresa parceira para o município de Serra - ES, como também possibilitou à empresa expandir seu modo de pensar. Diante disso, é possível dizer que o que foi colocado em primeiro plano foi essa “necessária” parceria sem, no entanto, questionar os *valores* subjacentes a ela. Contudo, se temos perdido a capacidade de pensar no contexto atual, como poderíamos colocar os fundamentos das coisas em primeiro plano?

Poder-se-ia dizer que destaquei demasiadamente a perspectiva teórica orientadora do Programa e do Projeto em questão, mas, por terem se justificado justamente na *crise de sentido* que também trago à baila, não vi outro caminho que pudesse esclarecer que se trata de direções distintas. E mais: “A

teoria tem consequências!”, conforme Thompson (apud MORAES, 2009) dissera e também de acordo com Berger e Luckmann (1984) quando da referência à *história das ideias*.

Ambas as propostas - PEVH e PES - reiteraram a necessária urgência de superar a *crise de sentido*, contudo, a saída que propuseram concebe a escola como grande responsável por esse feito. Colocar em pauta a maneira como temos produzido a existência é incontestável, mas fazê-lo sem lançar o olhar à história e ao que se apresenta atualmente contrário a isso é caricaturar a realidade. Acreditar que a escola será capaz de transformações macrossociais é uma visão ingênua, e a escola, tal qual se tem hoje, é uma visão mais simplista ainda.

Nesse sentido, não poderia deixar de retomar os argumentos das perspectivas Pós-Modernas, em torno dos quais se afirma, dentre outras coisas, a preponderância da subjetividade em relação à práxis social. Acreditar que problemas complexos podem ser solucionados a partir de uma postura individual responsável é despotencializar a superação desses problemas. É inviabilizar a tradução dos conflitos em uma negociação possível para uma vida mais decente, conforme Telles (1999), ao considerar a experiência recente da cidadania no Brasil.

O que a autora coloca faz pensar a respeito da própria ideia de *crise de sentido*. Os conflitos sempre emergiram e, de modos distintos, as sociabilidades foram sendo construídas e confrontadas. As *crises*, então, fazem parte do modo de viver do homem no mundo, sendo, portanto, impulsionadoras de mudanças, sejam positivas, sejam negativas. É o próprio empreendimento humano. Nesse intento, fazer frente à *crise de sentido* anunciada é considerar também os mecanismos já criados em torno dos quais a vida assume centralidade e, nesse sentido, novamente conforme Telles (1999), apostar na tradução dos direitos proclamados em parâmetros igualitários de existência.

Avançando um pouco nas conclusões em direção aos desdobramentos na escola, ficaram evidentes as dificuldades da instituição em organizar momentos coletivos. O modo de organização do trabalho docente inviabilizou os debates em torno das propostas e em torno de outras demandas importantes no contexto da instituição. O PEVH, o PES e mesmo o trabalho da OSCIP Colorir Criando Valores, que atravessou as propostas em análise, foram consideradas, pelos sujeitos entrevistados, como iniciativas positivas. Mas nenhum sujeito entrevistado demonstrou conhecer de fato o que essas iniciativas propunham. O PES, por ter sido colocado pela SEDU/Serra como projeto institucional,

levava a acreditar numa constituição mais próxima aos docentes, no sentido de conhecerem mais claramente sua perspectiva por se tratar de um direcionamento municipal; contudo, isso não foi evidenciado.

Embora tenha superado o “pacote” do IEVH à escola, o PES não conseguiu viabilizar um diálogo com as escolas nem com os debates e pesquisas que circulam no âmbito da educação nacional. Com a legitimação do PEVH na forma de Lei Municipal, é esperado que um debate seja proposto, pelo menos o texto legal faz essa consideração. Cabe esperar os desdobramentos da implementação desse instrumento jurídico.

Os sujeitos da pesquisa consideraram com naturalidade o desenvolvimento do tema *valores humanos* pela escola, bem como atual o tema em torno do conceito *sustentabilidade*. Temáticas que se fizeram presentes no contexto investigado, nas aulas ministradas e na maneira como a equipe técnica organizou o trabalho. De modo algum se pode dizer que o desenvolvimento de tais assuntos na escola é uma nova perspectiva capaz de mudar os rumos da educação. Ainda que potencialize discussões a respeito de questões éticas importantes, estão longe de imprimir um novo sentido à escola se junto a isso não estiver uma articulação em torno de políticas educacionais no sentido *público* do termo.

Portanto, é preciso saber o que tem sido debatido no cenário nacional e internacional a esse respeito e as influências as quais as políticas sociais estão submetidas. É importante que os professores tenham acesso a essas discussões e espaço para discuti-las também no âmbito da escola. Ainda que se faça necessário afirmar isso nos cursos de formação docente, é também na escola que essas discussões precisam se presentificar. Acredito que assim será mais possível questionar o que chega até nós professores como “novidade”.

Em síntese, o PEVH e o PES, embora vistos e divulgados como propostas interessantes e pertinentes significaram muito mais modos de se fazer acreditar que é simples introduzir um novo sentido à escola do que potencializado uma modificação de seu sentido. Apesar de salientarem a necessária mudança social, favorecem a manutenção da ordem das coisas, na medida em que são vistos como suficientes para transcenderem essa ordem. Os sentidos subentendidos nas propostas compõem a configuração das políticas educacionais atuais: responsabilização individual,

culpabilização da escola, das famílias, dos alunos e dos docentes em favor da desresponsabilização do Estado e da ofuscação das desigualdades. Portanto, propostas que necessitam ser problematizadas, na SEDU/Serra, nas escolas e junto à sociedade.

Assim, no âmbito da pesquisa, apresento alguns pontos para dar continuidade ao debate.

É imprescindível ampliar as discussões a partir das narrativas infantis, pois seria importante estratégia no sentido de saber o que de fato os alunos têm a dizer a respeito do desenvolvimento dessas propostas na escola. Será que têm a percepção dessa “separação”: PEVH, PES, OSCIP Colorir Criando Valores? Atribuem importância aos temas colocados em pauta por essas iniciativas? Como se apropriam desses temas? Que relações estabelecem? De que modo as famílias veem essas iniciativas?

Foi recorrente na fala dos sujeitos a necessidade do tema *valores humanos* se fazer presente na escola em função da violência e pobreza no bairro. Assim, surgem outras questões: o tema *valores humanos* precisa ser considerado apenas entre aqueles subjulgados socialmente? O que subjaz essa consideração? Uma pesquisa em um contexto distinto poderia ajudar a responder tais questionamentos.

Afirmo, segundo Anderson (1995), que o Neoliberalismo é ainda um processo que se faz. Portanto, continuar a perseguir suas nuances e implicações simbólicas, considerando o que chamo de *crise de sentido* e a configuração das políticas educacionais, é também um trabalho a ser perquirido. Do mesmo modo, acompanhar os debates em torno das chamadas teorias pós-modernas e suas implicações e abrangências na educação é algo importante. Em síntese, acompanhar questões que estiveram além dos objetivos investigativos traçados nesta pesquisa, mas que foram evidenciadas. Questões que merecem aprofundamento.

Por fim, frente à *crise de sentido*, sem perder de vista a capacidade humana de transformação, este trabalho aposta na promoção de um novo sentido.

7 REFERÊNCIAS

1. ALMEIDA, Vanessa Sievers de. **Educação em Hannah Arendt: entre o mundo deserto e o amor ao mundo**. São Paulo: Cortez, 2011.
2. ALMEIDA, Rosivaldo Pereira de. “**Não estudou, fica na roça e vai pro cabo da enxada**”: sentidos e significados atribuídos à escola pelos trabalhadores rurais em Goiás. 2009. 123 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiás, 2009.
3. ANDERSON, Perry. Balanço do Neoliberalismo. In: SADER, Emir; GENTILI, Pablo (Orgs.). **Pós-Neoliberalismo: as políticas sociais e o Estado Democrático**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995. p. 9-23. Disponível em: <<http://socilismo.org.br/portal/filosofia/155-artigo/302-balanco-do-neoliberalismo-.htm>>. Acesso em: 10 dez. 2012.
4. ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazio Afonso de. **Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional**. 3. Ed. Brasília: Liber Livro Editora, 2008.
5. BARROSO, João. Reformas escolares. In: VAN ZANTEN, Agnès (Coord.). **Dicionário de educação**. Rio de Janeiro: Vozes, 2011.
6. BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura**. Tradução de Sérgio Paulo Rouanet. 7. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.
7. BERGER, Peter Ludwig.; LUCKMANN, Thomas. **A construção social da realidade: tratado de sociologia do conhecimento**. 2. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 1974.
8. _____. **Modernidade, pluralismo e crise de sentido: a orientação do homem moderno**. 2. ed. Tradução de Floriano de Souza Fernandes. Petrópolis: Vozes, 2005.
9. BERMAN, Marshall. **Tudo que é sólido desmancha no ar: a aventura da modernidade**. São Paulo: Companhia das Letras, 1986.
10. BRAYNER, Flávio Henrique Albert. **Educação e republicanismo: experimentos arendtianos para uma educação melhor**. Brasília: Líber Livro, 2008.
11. BRANDÃO, Carlos Rodrigues. A educação da pessoa cidadã: alguns dilemas, alguns caminhos. In: _____. **A educação popular na escola cidadã**. Petrópolis: Vozes, 2001. p. 51-121.
12. BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9.394/1996.
13. CASTILHO, Clarissa Silva de. **Os sentidos da escola e do saber: relatos de alunos de uma escola pública e de uma escola privada da cidade de São Paulo**. 2009. 227 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de São Paulo, São Paulo, 2009.

14. CASTRO, Rúbia Mara Pimenta de Carvalho. **Os sentidos da escola engendrados no cotidiano escolar e nas vivências familiares de alunos do ensino fundamental**. 2002. 137p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2002.
15. CHAUI, Marilena. **Filosofia Moderna**. Santa Catarina: [s.n.], [19--]. Disponível em: <<http://www.cfh.ufsc.br/~wfil/chaui.htm>>. Acesso em: 06 fev. 2013.
16. DE BASTIANI, Marcelo. **O sentido do humano como responsabilidade pelo outro no pensamento de Levinas**. 2008. 90 p. Dissertação (Mestrado em Filosofia) - Programa de Pós-Graduação em Filosofia da Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2008.
17. ESTÊVÃO, Carlos V. **Educação, justiça e democracia: um estudo sobre as geografias da justiça em educação**. São Paulo: Cortez, 2004.
18. FANFANI, Emilio Tenti. **La escuela y la cuestión social: ensaios de sociologia de la educación**. Buenos Aires: Siglo XXI Editores, 2007.
19. FERREIRA, Márie dos Santos. **O conceito de pessoa humana no pensamento de Lima Vaz**. 2009. 154 p. Dissertação (Mestrado em Filosofia) - Programa de Pós-Graduação em Filosofia da Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2009.
20. FRIGOTTO, Gaudêncio. Concepções e mudanças no mundo do trabalho e o ensino médio. In: CIAVATTA, Maria; FRIGOTTO, Gaudêncio; RAMOS, Marise. **Ensino Médio Integrado: concepções e contradições**. Rio de Janeiro: Cortez, 2005. p. 57-82.
21. GENTILI, Pablo. A educação e as razões da esperança numa era de desencanto. In: Cecília Irene Osowski (Org.). **Educação e mudança social por uma pedagogia da esperança**. 15 ed. São Paulo: Loyola, 2002, v. 1, p. 25-40.
22. GREEN, Andy. Estado e educação. In: VAN ZANTEN, Agnès (Coord.). **Dicionário de educação**. Rio de Janeiro: Vozes, 2011.
23. GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2002.
24. HAYEK, Friedrich A. **Caminho da servidão**. 6. ed. Tradução de Anna Maria Capovilla, José Ítalo Stelle e Liane de Moraes Ribeiro. São Paulo: Instituto Ludwig von Mises Brasil, 2010.
25. HARVEY, David. **Condição pós-moderna**. 22. ed. Tradução de Adail Ubirajara Sobral e Maria Stela Gonçalves. São Paulo: Edições Loyola, 2012.
26. IBGE, Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo 2010**. Disponível em: <<http://www.censo2010.ibge.gov.br/resultados>>. Acesso em: 06 jan. 2013.
27. **JORNAL Valores Humanos em Foco**. Mais 15 unidades aderem ao programa. Serra, Ano I. n. 2. mai. 2012.

28. KRAMER, Sonia. et al. **Questões teórico-metodológicas da pesquisa com crianças**. In: PERSPECTIVA, Florianópolis, v. 23, n. 01. p. 41- 64, jan/jul. 2005. Disponível em: <<http://www.ced.ufsc.br/nucleos/nup/perspectiva.html>>. Acesso em 30 mai. 2012.
29. KOSIK, Karel. **Dialética do concreto**. 5. ed. Tradução de Célia Neves e Alderico Toríbio. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1989.
30. LYOTARD, Jean-François. **A condição pós-moderna**. São Paulo: José Olympio, 2002.
31. LOUREIRO, Robson. **Fundamentos filosóficos da ciência: questões impertinentes para a educação?**. 2012. Texto produzido para fins didático-pedagógicos. Divulgado com autorização do autor.
32. MAIA, Thiago Onofre. **A crise da sociedade atual como crise de sentido: o horizonte da esperança da mensagem cristã**. 2011. 163 p. Dissertação (Mestrado em Teologia) - Programa de Pós-Graduação em Teologia da Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2011.
33. MAROY, Christian. Regulação dos sistemas educacionais. In: _____ VAN ZANTEN, Agnès (Coord.). **Dicionário de educação**. Rio de Janeiro: Vozes, 2011.
34. MARX, Karl. **Manuscritos econômico-filosóficos**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2004.
35. MEC. Ministério da Educação. **Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - IDEB**, 2013. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/portal-ideb/portal-ideb>>. Acesso em: 20 ago. 2013.
36. MEDEIROS, Gonçalo. **Prefeitura da Serra adota modelo de 'Educação em Valores Humanos'**. 01 ago. 2009. Disponível em: <http://www.serra.es.gov.br/portal_pms/ecp/noticia.do?evento=portlet&pAc=not&acao=proc&pIdPlc=&idConteudo=8818>. Acesso em: 25 mai. 2012. Entrevista concedida pelo presidente do Instituto Educação em Valores Humanos.
37. MICHEL, Maria Helena. **Metodologia e pesquisa científica em Ciências Sociais**. São Paulo: Atlas, 2009.
38. MORAES, Maria Célia Marcondes de. A revolução científica moderna. In: _____ HÜNE, Leda Miranda. (org.). **Fazer Filosofia**. Rio de Janeiro: UAPÊ, 1994. p. 76-96.
39. _____. A teoria tem consequências: indagações sobre o conhecimento no campo da educação. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 30, n. 107, p.585-607, mai/ago. 2009. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 13 mai. 2012.
40. MOREIRA, Herivelto; CALEFFE, Luiz Gonzaga. **Metodologia da pesquisa para o professor pesquisador**. 2. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2008.
41. OLIVEIRA, Dalila Andrade. Gestão das políticas públicas educacionais: ação pública, governança e regulação. In: _____ DOURADO, Luiz Fernandes (Org.). **Políticas e gestão da educação no Brasil: novos marcos regulatórios**. São Paulo: Xamã, 2009a. p.15-29.

42. OLIVEIRA, Dalila Andrade. Política educativa, crise na escola e a promoção de justiça social. In: _____ FERREIRA, Eliza Bartolozzi; OLIVEIRA, Dalila Andrade. (Orgs.). **Crise da escola e políticas educativas**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009b. p. 17-32.
43. OLIVEIRA, João Ferreira de. A função social da educação e da escola pública: tensões, desafios e perspectivas. In: _____ FERREIRA, Eliza Bartolozzi; OLIVEIRA, Dalila Andrade. (Orgs.). **Crise da escola e políticas educativas**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009. p. 237-252.
44. OSCIP Colorir Criando Valores, Organização da Sociedade Civil de Interesse Público. **Institucional**, 2013. Disponível em: <<http://www.projetocolorir.org/institucional>>. Acesso em: 28 set. 2013).
45. PAULINO, Vânia Seidler. **Articulação entre os atores sociais na década de 1980: a constituição do projeto democrático participativo no município da Serra, ES**. 2009. 215 p. Dissertação (Mestrado em Política Social) - Programa de Pós-Graduação em Política Social, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2009.
46. PAULO NETTO, José. **Introdução ao estudo do método de Marx**. São Paulo: Expressão Popular, 2011.
47. PASUCH, Jaqueline. **A escola das crianças**. 2005. 204 p. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2005.
48. PEREIRA, Juliana e Silva. **A experiência escolar para jovens de camadas populares: um estudo em escola da Baixada Fluminense**. 2010. 142 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2010.
49. PEREIRA, Potyara Amazoneida Pereira. **Necessidades humanas: subsídios à crítica dos mínimos sociais**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2002.
50. PEREIRA, Valmir. **A concepção de indivíduo e suas repercussões na crise da escola**. 2011. 118 p. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho Campus de Araraquara, São Paulo, 2011.
51. PERUZZO, Tula Maria Ribeiro Diorio. **O desenvolvimento do pensamento ético de Dietrich Bonhoeffer: a ética da responsabilidade num mundo tornado adulto**. 2010. 120 p. Dissertação (Mestrado em Teologia) - Programa de Pós-Graduação em Teologia, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2010.
52. PETITAT, André. **Produção da escola, produção da sociedade: análise sócio-histórica de alguns momentos decisivos da evolução escolar no ocidente**. Tradução de Eunice Gruman. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

53. PINO, Angel. **As marcas do humano**: as origens da constituição cultural da criança na perspectiva de Lev. S. Vigotski. São Paulo: Cortez, 2005.
54. PONCE, Aníbal. **Educação e luta de classes**. Tradução de J. Pereira. Lisboa: Vega Universidade., 1979.
55. REIS, Fernanda Bordalo de Araujo. **Histórias de adolescente**: sentidos construídos sobre a escola. 2011. 156 p. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade Federal de Rondônia, Porto Velho, 2011.
56. RODRIGUES, Sidemberg. **Espiritual e Sustentável**. Vitória: ArtPoint, 2010.
57. ROSSI, Paolo. **O nascimento da ciência moderna**. Tradução de Antonio Angonese. Bauru: EDUSC, 2001.
58. SAVIANI, Dermeval. **Educação**: do senso comum à consciência filosófica. São Paulo: Autores Associados, 1996.
59. SCHÖN, Donald. Formar professores como profissionais reflexivos. In: _____ NÓVOA, Antônio. **Os professores e sua formação**. Dom Quixote, Lisboa, 1992. p. 72-92. Disponível em: <<http://profmarcusribeiro.com.br/wp-content/uploads/2012/04/Formar-Professores-como-Profissionais-Reflexivos-donald-schon.pdf>>. Acesso em: 11 fev. 2013.
60. SERRA. Secretaria de Educação da Prefeitura Municipal de Serra-ES. **Programa de Educação em Valores Humanos**: Isso é educação em valores humanos. Serra, [2011?]. 1 folder.
61. _____. Educação em valores humanos. Serra: [s.n., ca. 2011]. **Revista de divulgação**.
62. _____. CI. GDPE/SEDU nº 29/2013, de 7 de março de 2013. **Comunicação Interna [da] Gerência de Diversidade e Projetos Especiais**. Serra, 7 mar. 2013a.
63. _____. **Serra em números 2011**: anuário municipal de dados. 4. ed. Secretaria de Planejamento Estratégico, Serra, 2012.
64. _____. **Projeto Político Pedagógico** da EMEF [...], 2013. Dispõe sobre os pressupostos teóricos, metodológicos e práticos da unidade de ensino. Secretaria de Educação, Serra-ES.
65. _____. **Serra Agenda do Futuro 2012-2032**. Secretaria de Planejamento Estratégico, Serra, 2012.
66. _____. **PROJETO**: Escola Sustentável (Mostra artística, cultural e científica - MACC). Secretaria Municipal de Educação de Serra, Serra, 2013b.
67. SEVERINO, Antônio Joaquim. A busca do sentido da formação humana: tarefa da filosofia da educação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo. v. 32. p. 619-637, set./ dez. 2006.

68. SILVA, Ana Cristina Pimentel dos Santos. **Lembranças da escola**: um estudo sobre os sentidos da experiência escolar para os alunos. 2009. 265 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2009.
69. SORATTO, Marinês. **A construção do sentido da escola para os estudantes indígenas do ensino médio da reserva Francisco Horta Barbosa – Dourados/MS**: sentidos construídos sobre a escola. 2007. 133 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, 2007.
70. SOUSA JÚNIOR, Justino de. **A reestruturação produtiva e a crise da escola**. 2001. 231 p. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2001.
71. TARDIF, Maurice. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação á formação para o magistério. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 13, p. 5-24, jan./abr. 2000. Disponível em: <<http://educa.fcc.org.br/pdf/rbedu/n13/n13a02.pdf>>. Acesso em 11 fev. 2013.
72. TELLES, Vera da Silva. **Direito sociais**: afinal do que se trata?. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1999.
73. TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.
74. ZOHAR, Danah. **O ser quântico**: uma visão revolucionária da natureza humana e da consciência, baseada na nova física. Tradução de Maria Antônia Van Acker: Best Seller, 1990.

APÊNDICE A - ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO PARTICIPANTE

- **Os profissionais que compõem a equipe pedagógica** - diretora, coordenadora e pedagoga (proposta pedagógica da instituição; planejamento pedagógico; organização dos espaços-tempos).
 - ✓ O que os profissionais que compõem a equipe pedagógica (pedagoga, coordenadora e diretora) pensam a respeito do Programa Educação em Valores Humanos e do Projeto Escola Sustentável?
 - ✓ Qual relação estabelecem entre o Programa Educação em Valores Humanos e o Projeto Escola Sustentável?

- **Os professores** (estratégias/metodologias; planejamento pedagógico).
 - ✓ O que os professores pensam a respeito do Programa Educação em Valores Humanos e do Projeto Escola Sustentável?
 - ✓ Qual relação estabelecem entre o Programa Educação em Valores Humanos e o Projeto Escola Sustentável?
 - ✓ De que maneira abordam o tema nas aulas?
 - ✓ Com que frequência é perceptível esse tema nas aulas ministradas?
 - ✓ Quais são as dificuldades e possibilidades do desenvolvimento desse tema nas aulas?

- **Os alunos**
 - ✓ Os alunos expressam familiaridade com os temas propostos pelo Programa Educação em Valores Humanos e pelo Projeto Escola Sustentável?
 - ✓ A maneira como as crianças se expressam na escola evidencia vivências práticas dos temas propostos pelo Programa Educação em Valores Humanos e pelo Projeto Escola Sustentável?

APÊNDICE B - ROTEIRO DE ENTREVISTA

- **Com os profissionais que compõem a equipe pedagógica**
 - ✓ Como você descreveria os alunos e a comunidade escolar?
 - ✓ Como se deu a adesão da escola ao Programa Educação em Valores Humanos?
 - ✓ Quais fatores contribuíram para a implementação do Programa Educação em Valores Humanos na escola?
 - ✓ Ao avaliar o Programa Educação em Valores Humanos na escola, identifica fatores que possam ter dificultado ou impedido em certa medida seu desenvolvimento? Quais?
 - ✓ No que se refere ao desenvolvimento do Programa Educação em Valores Humanos, a Secretaria de Educação de Serra realizou alguma avaliação/intervenção/ assessoria? De que maneira?
 - ✓ Os professores se mostraram receptivos à proposta do Programa Educação em Valores Humanos? De que maneira a proposta lhes foi apresentada?
 - ✓ Houve impacto financeiro no orçamento escolar com o desenvolvimento do Programa Educação em Valores Humanos?
 - ✓ Quais foram os desafios apresentados no desenvolvimento do Programa Educação em Valores Humanos?
 - ✓ Mudanças na escola puderam ser evidenciadas com o desenvolvimento do Programa Educação em Valores Humanos? Quais?
 - ✓ De que maneira você avalia o desenvolvimento do Programa Educação em Valores Humanos na escola? O que foi positivo? O que foi negativo?
 - ✓ Sobre a proposta atual “Projeto Escola Sustentável”, a iniciativa de participação partiu da instituição ou foi determinação da Secretaria de Educação? Como se deu essa adesão?
 - ✓ Como a escola tem se organizado em torno do desenvolvimento do “Projeto Escola sustentável”? Há alguma similaridade como Programa Educação em Valores Humanos?
 - ✓ Qual a relação entre “educação”, “valores humanos” e “sustentabilidade”? Por que trabalhar esse tema na escola?

- **Com os professores**

- ✓ De que maneira a proposta do Programa Educação em Valores Humanos, outrora desenvolvida pela escola, foi apresentada aos professores?
- ✓ Qual sua opinião sobre a proposta do Programa Educação em valores humanos?
- ✓ De que maneira você avalia o desenvolvimento do Programa Educação em Valores Humanos na escola? O que foi positivo? O que foi negativo?
- ✓ Mudanças na escola puderam ser evidenciadas com o desenvolvimento do Programa Educação em Valores Humanos? Quais?
- ✓ Como você desenvolveu esse tema nas aulas? Seguiu a metodologia orientadora do Programa Educação em Valores Humanos? Utilizou outra estratégia? Como foi?
- ✓ As crianças demonstraram interesse/envolvimento com a temática? De que maneira?
- ✓ Quais motivações levaram à adesão ao Projeto Escola Sustentável? Quais mudanças ocorreram em relação à organização do trabalho para desenvolvimento desse projeto?
- ✓ Qual relação você percebe entre educação, “valores humanos” e “sustentabilidade”? Por que trabalhar esse tema na escola?

ANEXO A - LEI MUNICIPAL Nº 4.108 DE 16 DE OUTUBRO DE 2013



MUNICÍPIO DA SERRA
ESTADO DO ESPÍRITO SANTO
GABINETE DO PREFEITO

PUBLICADA NO
DIÁRIO OFICIAL
DE 22/10/2013

LEI Nº 4.108

CRIA O PROGRAMA EDUCAÇÃO EM VALORES HUMANOS NO ÂMBITO DA SECRETARIA DE EDUCAÇÃO E DÁ OUTRAS PROVIDÊNCIAS.

O PREFEITO MUNICIPAL DA SERRA, Estado do Espírito Santo, no uso das atribuições legais, faço saber que a Câmara Municipal decretou e eu sanciono a seguinte Lei:

Art. 1º Fica criado o Programa Educação em Valores Humanos no Município da Serra.

Art. 2º O Programa tem como objetivos reduzir a evasão escolar, melhorar a disciplina, promover a permanência e o sucesso dos alunos na escola, resgatar e integrar a prática de cinco valores fundamentais: amor, verdade, paz, não violência e boa conduta ao currículo escolar, conscientizar sobre a conservação do patrimônio público e fortalecer as relações interpessoais.

Art. 3º O Programa irá tratar de uma educação voltada para o ser humano integral, uma educação para a vida, sem conflitar com quaisquer opções religiosas das famílias e dos estudantes.

Art. 4º O Programa Educação em Valores Humanos deverá ser uma política de governo, coordenado pela Secretaria de Educação, podendo ser ampliado para as demais secretarias.

Art. 5º O Programa Educação em Valores Humanos será implementado nas unidades de ensino por adesão, após apresentação feita pela equipe da Secretaria de Educação e ampla discussão com toda comunidade escolar.

Art. 6º A Prefeitura da Serra, em conjunto com a Secretaria de Educação, poderá firmar parceria com empresas, entidades e outros órgãos, para implementação e desenvolvimento do Programa.

Art. 7º Esta Lei entrará em vigor na data de sua publicação, devendo ser regulamentada através de Decreto do Poder Executivo Municipal, no prazo de 60 dias, a partir da vigência desta Lei.

Palácio Municipal em Serra, aos 16 de outubro de 2013.

AUDIFAX CHARLES PIMENTEL BARCELOS
Prefeito Municipal

Proc. nº 81.075/2013
gmsp