

Mariana Mendes Haddad

UMA VISÃO FENOMENOLÓGICA DO SENTIDO DO
CONHECIMENTO PARA OS JOVENS QUE FREQUENTAM O
ENSINO PÚBLICO.

Curso de Psicologia
Faculdade de Ciências Humanas e da Saúde
Pontifícia Universidade Católica De São Paulo
São Paulo
2010

Mariana Mendes Haddad

UMA VISÃO FENOMENOLÓGICA DO SENTIDO DO
CONHECIMENTO PARA OS JOVENS QUE FREQUENTAM O
ENSINO PÚBLICO.

“Trabalho de conclusão de curso como exigência parcial para a graduação no curso de Psicologia, sob orientação da Prof^a Maria da Graça Marchina Gonçalves”.

Curso de Psicologia
Faculdade de Ciências Humanas e da Saúde
Pontifícia Universidade Católica De São Paulo
São Paulo
2010

"Toda a sociedade que pretende assegurar a liberdade aos homens deve começar por garantir-lhes a existência." Léon Blum

Agradecimentos

À minha família, por sempre ter sido uma base forte e presente, torcendo por meus êxitos e me acolhendo nas dificuldades.

Ao meu namorado, pela disposição e paciência em ouvir minhas dúvidas e angústias, e permanecer ao meu lado.

Aos meus amigos, que sofreram e sorriram comigo, e que sei que vou levar para o resto da vida.

À minha orientadora Graça, que esteve sempre disponível e aberta durante esse processo.

.

Autora: Mariana Mendes Haddad

“Uma visão fenomenológica do sentido do conhecimento para os jovens que freqüentam o ensino público”.

2010

Orientadora: Maria da Graça Marchina Gonçalves

Resumo:

O presente estudo visa investigar a significação que o conhecimento tem para os jovens que freqüentam o Ensino Público. Por diversas razões, como a falta de interesse e participação dos estudantes nas aulas, as faltas e a priorização de outras atividades, pareceu pertinente pensar que a permanência na escola é mantida por outros fatores que não a aprendizagem em si, pois numa sociedade utilitarista como é a sociedade em que vivemos, o saber aparece como algo desvalorizado perante uma grande massa populacional.

A partir da abordagem fenomenológica, e de uma concepção de ensino-aprendizagem fundamentada em Paulo Freire, pretendo investigar qual é o sentido do conhecimento para esses jovens que provem de situações mais limitadoras de possibilidades sociais.

Palavras- chave: conhecimento, fenomenologia, educação, ensino público

Sumário:

Introdução	1
Capítulo 1. Panoramas para pensar a educação	5
1.1 Educação tradicional	5
1.2 Outro aspecto relevante : a economia.....	8
1.3 Sociedade tecnicista	10
1.4 Uma nova educação	11
Capítulo 2. Educação e fenomenologia.....	13
Capítulo 3. Educação, fenomenologia e Paulo Freire	19
Capítulo 4. Método	24
4.1 Sujeitos.....	25
4.2 Instrumentos.....	26
4.3 Procedimentos de coleta.....	27
4.4 Procedimentos de análise	27
Capítulo 5. A escola e o conhecimento- os sentidos atribuídos pelos sujeitos	28
Capítulo 6. Aproximações ao essencial do fenômeno.....	32
6.1 Repetição ideológica: aluno passivo e professor ativo	32
6.2 Alunos envolvidos: reconstruindo perspectivas.....	35
6.3 Massificação encoberta: postergando o utilitarismo	38
6.4 Confusão informação X conhecimento.....	41
6.5 Impessoalidade como modo-de-ser imperativo no contexto da massificação	42
6.6 O cuidar, em muitas direções.....	43
Capítulo 7. Considerações finais.....	45
Referências bibliográficas:	46
Anexo1	47
Anexo2	49

Introdução

Ao pensar em educação, são muitos os aspectos que não podem ser deixados de lado. Políticas públicas, educadores, educandos, expectativas das famílias dos alunos, interesses governamentais... Não é uma temática simples, porém não podemos pensar a respeito de suas falhas e sucessos se ignorarmos o todo que a compõe. Ao termos um panorama geral, possibilitamos a compreensão da situação e assim podemos transformá-la. Porém, é preciso que se enfoque cada uma de suas particularidades, pensando-as minuciosamente, para que se possam concretizar mudanças benéficas e efetivas.

A situação da educação no Brasil retrata, principalmente na rede pública, um descontentamento dos professores, que muitas vezes sentem-se desvalorizados e desesperançosos quanto à atuação que lhes é proporcionada nas escolas. Como aponta Giovedi (2006)

Quem convive diariamente com a categoria de professores das escolas pública e privadas de São Paulo e se deixa levar pelo clima preponderante da sala dos professores corre um grande risco de ser contaminado pelo vírus da desilusão. (p.3)

[...]

Ou seja, a escola parece ser vista tão-somente como um ambiente de trabalho como qualquer outro, em que o funcionário desempenha uma função (fria, calculista e desapaixonada), apenas dentro de um espaço de tempo limitado por um sinal, que o libera para ir embora, como se a natureza do ofício de professor pudesse ter uma conformação profissional igual à de outras profissões em que o profissional executa um trabalho cujo produto não lhe pertence e não leva sua marca. (p.4)

Outra questão importante é o desinteresse dos alunos frente ao ensino, às oportunidades que a escola pode oferecer, como exemplifica Soligo (2005, p.48) “*A conversa entre alunas e alunos é um fato constante em quase todas as aulas e o envolvimento com o conteúdo é mínimo.*” Ademais, é preciso pensar no olhar das famílias dos alunos, que por vezes supervalorizam a escola, tendo expectativas que excedem o que ela pode oferecer, e por vezes menosprezam-na não atribuindo ao ensino, um valor de importância. Como afirmam Borsotti e Braslaviski citados por Gasonato, 2007:

Iluminada pela compreensão, vejo que as famílias buscam na escola muito mais do que conteúdos instrucionais, mas a consideram, também, responsável pela formação de seus filhos, no sentido de orientá-los pessoal e profissionalmente, e até mesmo exercer certo poder sobre as decisões familiares internas, buscando, inclusive, a ajuda da escola para que se

estabeleça um espaço de interlocução com o seu filho. Em outros casos, ainda, o espaço escolar é visto “como um mundo incompreensível para elas, com o poder de dar um veredicto sobre o futuro de seus filhos”. (p.5)

Diante de todas as esferas que compõem o campo da educação, pretendi investigar a perspectiva dos alunos, tentando clarificar algumas das relações que se estabelecem na problemática do ensino. O objetivo foi conhecer aspectos que trazem obstáculos a esse processo, que muitas vezes deixa de cumprir sua função básica, a função de educar e formar. A investigação visou principalmente os educandos que provêm de camadas sociais com poucos recursos financeiros, e que dependem exclusivamente do ensino público para terem acesso à educação. Meu foco deveu-se ao fato da paisagem educacional me suscitar imenso espanto e dúvida, pois existe uma dimensão de descaso dos alunos frente à escola, que é de fácil percepção, porém sua compreensão é bastante difícil e complexa. Por experiência própria, em poucos encontros de estágio em psicologia numa escola municipal de São Paulo, pude presenciar fatos recorrentes de desatenção e falta de interesse nas aulas. A proposta foi pensar a questão do desinteresse, por ora, visando as expectativas desse grupo categorizado como educandos, aprendizes, alunos. Afinal, a escola deveria ser um local em que o ser humano pudesse se promover, desenvolvendo habilidades, gerando conhecimento, para construir a si mesmo como indivíduo autônomo e capaz de atuar na sociedade como cidadão.

Minhas observações e reflexões levaram à impressão de que algo se perdeu nesse caminho que o ser humano deveria percorrer no seu papel de aluno. Muitas vezes os motivos que levam um jovem a freqüentar a escola são desvirtuados por outras necessidades. Por exemplo, crianças que vão à aula para obter a merenda escolar, pois não têm alimentos em suas casas, ou adolescentes que permanecem na escola para tirarem o diploma e poder obter um emprego no futuro. É como se o “conhecer”, o “saber”, numa visão simplista, não despertasse nenhum interesse nesses jovens. Numa sociedade utilitarista, as camadas pobres enxergam-se estagnadas: seus lugares sociais são previamente estabelecidos em subempregos, com menor status e menos possibilidades. Como aponta Lomar (2007,p.32) “[...] se percebe o predomínio do individualismo e das visões utilitaristas e tecnicistas nas relações humanas, assim como a grande parcela de direitos que são negados por nossa sociedade à maioria da população.”

É como se vivêssemos num sistema de estratificação social mascarado, pois na realidade de grande parte das pessoas, a mobilidade social é vista como algo utópico, muito difícil de alcançar. Sendo assim, se a perspectiva do jovem menos abastado é de ter seu futuro pré-determinado, qualquer outro esforço torna-se vão. E então, qual seria o valor do conhecimento? Olhando dessa maneira, de que adianta, o aprendizado, se as condições não são passíveis de mudanças? Os ambientes que vão sendo construídos não favorecem a visão de que o saber pode trazer um maior leque de possibilidades, um escape da massificação, para que os indivíduos tenham ao menos a liberdade de pensar. Para que se constituam como sujeitos pensantes, capazes de transformar, de reivindicar mudanças, de não serem oprimidos, estagnados: sujeitos capazes de perceber o funcionamento do mundo no qual se inserem.

Somente assim faz-se possível que o homem se constitua como sujeito, ultrapassando sua condição de objeto, condição esta, que é conseqüência da desumanização histórica e da opressão que sofre. (FREIRE, 1983 citado por LOMAR, 2007 p.28) O conhecimento parece ter perdido seu sentido num contexto de não-possibilidade, pois em si, não é tido como válido.

Tentar me aproximar do que é que mantém essa condição de imobilidade é o que me dispus a fazer. O modelo educacional que permeia todo esse cenário, é um modelo tradicional, que não é dialógico: é autoritário e excludente, e, uma de suas conseqüências é a ausência de significado do que é “ensinado” nas escolas para os educandos, já que se distanciam do contexto existencial deles. (GIOVEDI, 2006).

Pareceu-me pertinente debruçar-me acerca de vivências cotidianas, experiências individuais de pessoas que puderam compartilhar suas histórias escolares, para então, tentar pensar de uma maneira mais ampla, alguns aspectos que dificultam e empobrecem o campo educacional. O saber tem algum significado para esse público sobre o qual se está pensando? Qual é o significado do conhecimento para tais jovens? Como se dá a formação dessa significação?

Minha aproximação ao tema se construiu com base na fenomenologia existencial, abordagem com a qual me identifico. A pretensão foi a de conhecer a coisa em si, chegar ao fenômeno, conhecer o problema e evidenciá-lo. Tomei como base as concepções de Paulo Freire em relação à educação, tentando chegar à razão do descompasso entre o que se espera socialmente de um aluno, e o que se vive na experiência como aluno.

O primeiro capítulo refere-se a uma visão geral do momento atual em que vivemos, olhando o aspecto educacional em uma breve descrição histórica, social e política. O segundo capítulo remete-se a alguns eixos centrais da visão fenomenológico-existencial, que podem servir como alicerces ao pensarmos em educação. O terceiro capítulo entrelaça a fenomenologia com as concepções freirianas acerca do tema da educação, tentando refletir acerca das propostas possíveis.

Na sequência, são apresentados os aspectos metodológicos que orientaram a pesquisa, bem como a análise das entrevistas realizadas (capítulos 4 e 5). À guisa de fechamento do trabalho, apresento algumas considerações finais que apontam para reflexões acerca de um entendimento das manifestações e posturas que se colocam no campo educacional, de forma a considerar o contexto em que surgem. Torna-se importante pensar outras possibilidades de estruturação do modelo educacional e dar continuidade ao questionamento levantado, buscando transformações concretas dos fenômenos aqui relatados.

Capítulo 1. Panoramas para pensar a educação

1.1 Educação tradicional

“A educação é a ação exercida, pelas gerações adultas, sobre as gerações que não se encontram ainda preparadas para a vida social; tem por objeto suscitar e desenvolver, na criança, certo número de estados físicos, intelectuais e morais, reclamados pela sociedade política, no seu conjunto, e pelo meio especial a que a criança, particularmente, se destine”.

Essa é a definição da palavra **educação** segundo o filósofo Durkheim (1952, p. 29-32) Partirei de sua análise, para expor uma forma de pensamento que é forte ainda na atualidade, para então colocar outras maneiras de abordar a mesma questão.

A afirmação acima citada demonstra uma visão bastante arraigada ao modo positivista de entender as relações entre os homens e desses com o mundo. Um grupo de pessoas, que detém saberes, tem a missão de transmiti-los para um grupo que ainda não compreende tais questões. No caso, a geração considerada sábia, é a geração adulta, que já tem suas experiências constituídas, conhecimento acumulado; são as pessoas que podem oferecer ensinamentos. As crianças são consideradas constituintes da geração que não detém saber algum. Estão colocadas passivamente, como receptoras do saber. A função dos educadores é a de preparar tais crianças, e desenvolver nelas os aspectos reclamados pela sociedade. Tradicionalmente, o papel do aluno é passivo, e o professor detém em si a responsabilidade pela tarefa do ensino. Ademais, cada criança já tem, de antemão, um meio ao qual se destina, um lugar social que deve ocupar, como está explicitado na afirmação.

Partir de pressupostos a respeito do futuro dos educandos, é encaixá-los, rotulá-los, categorizá-los de acordo com uma estrutura social imóvel, que preza pela calma, pela continuidade impensada, estabilidade e satisfação imediata. Cada vez mais, a população é submetida a uma visão racional da sociedade, onde a técnica, a

massificação e o consumismo são supervalorizados. (MARTINS E BICUDO, 1989). Nossa sociedade adota uma filosofia utilitarista, que preza sempre pelo “bem-estar”, que pode ser entendido como uma estabilidade da ordem em vigência, estabilidade das estruturas, bem como uma negação às possibilidades, à transformação. De acordo com Martins e Bicudo (1989, p.36) *“Essa concepção defende a vida inexpressiva e cuida dos riscos que podem e devem ocorrer. Uma vida sadia e forte deve quebrar essas tábuas de valores e satisfazer-se por meio dos riscos da criação”*.

A definição durkheimiana de educação, ao contrário, representa uma visão conservadora, acerca dos fenômenos de ordem social. O conservadorismo faz parte de uma concepção tradicional da educação, e é uma forma de pensá-la, uma forma que se baseia na transmissão de conteúdos por parte do educador, e na assimilação passiva por parte dos alunos. É dessa concepção que surge a configuração clássica de uma sala de aula, com um professor de um lado da sala, ao lado do quadro-negro, geralmente um nível acima do restante da sala, e os alunos em carteiras enfileiradas, de forma que o controle do professor sobre as ações dos educandos seja facilitado; configuração essa muito utilizada ainda nos dias atuais. A concepção tradicional preza pelo conteúdo de natureza informativa das aulas, ordem e disciplina.

Um dos aspectos dessa definição, porém, é interessante para trazermos à luz: a educação é, sempre, política. Pode-se pensar das formas mais variadas a respeito das noções de sociedade, de justiça, do modo de ser do humano, mas é imprescindível ter a clareza de que educação e política estão vinculadas desde o princípio. Como cita Fiori (1967, p.7): *“Em sociedades cuja dinâmica estrutural conduz à dominação de consciências, ‘a pedagogia dominante é a pedagogia das classes dominantes’.*” A maneira como se configuram as bases de uma sociedade reflete sua forma de organizar-se. Se existe dominação de um grupo sobre outro, há dominação refletida também na educação.

Utilizando-nos da literatura freiriana, baseada na obra de Paulo Freire, que denomina os grupos que vivem em situação de dominação, como “oprimidos”, e os grupos que dominam, como “opressores”, podemos considerar também que aqueles, os oprimidos, são tidos como objetos, quase “coisas”, e parecem não ter

finalidades próprias. As suas são as finalidades prescritas pelos opressores (FREIRE, 1967). Tais finalidades dependem tão somente do lugar em que essas pessoas serão consideradas mais úteis, lugar em que suas existências poderão gerar maior produtividade e satisfação para esse modelo de sociedade.

No modelo tradicional de educação, a dicotomia sujeito-objeto fica totalmente explicitada, uma vez que o papel do educador é um papel ativo: ele deve transmitir os conteúdos que preparou para a aula, sendo sujeito da ação; enquanto o papel dos educandos é apenas passivo, recebendo tais conteúdos atentamente. O educador, assumindo essa postura, deve tão somente narrar, expor, oferecer, dar. Esses conteúdos narrados, segundo Freire (1968)

“[...] tendem a petrificar-se, ou a fazer-se algo quase morto, sejam valores ou dimensões concretas da realidade. Narração ou dissertação que implica um sujeito- o narrador- e objetos pacientes, ouvintes- os educandos.

[...]

Quanto mais vá “enchendo” os recipientes com seus “depósitos”, tanto melhor educador será. Quanto mais se deixem docilmente “encher”, tanto melhores educandos serão.

[...]

Eis aí a concepção bancária da educação, em que a única margem de ação que se oferece aos educandos é a de receberem os depósitos, guardá-los e arquivá-los”.(p.65-66)

A visão dominante dessa forma de educar é a de adaptar os estudantes, ajustá-los ao mundo existente, através do controle minucioso de suas ações, ofertando conteúdos prontos, sem possibilidade de troca, inibindo a criação, a autenticidade e a criticidade. Freire (1968) aponta as bases dessa forma de pensar:

- a) O educador é o que educa; os educandos, os que são educados;
- b) O educador é o que sabe; os educandos, os que não sabem;
- c) O educador é o que pensa; os educandos, os pensados;
- d) O educador é o que diz a palavra; os educandos, os que escutam docilmente;
- e) O educador é o que disciplina; os educandos, os disciplinados;
- f) O educador é o que opta e prescreve sua opção; os educandos, os que seguem a prescrição;
- g) O educador é o que atua; os educandos, os que têm a ilusão de que atuam, na atuação do educador;
- h) O educador escolhe o conteúdo programático; os educandos, jamais ouvidos nesta escolha, se acomodam a ele;

- i) O educador identifica a autoridade do saber com sua autoridade funcional, que opõe antagonicamente à liberdade dos educandos; estes devem adaptar-se às determinações daquele;
- j) O educador, finalmente, é o sujeito do processo; os educandos, meros objetos. (p.68)

1.2 Outro aspecto relevante : a economia

O momento histórico do qual fazemos parte nos facilita perceber as relações entre educação e poder. Numa concepção econômica capitalista, o poder é consequência de deter mais capital, ou seja, o poder é mensurável através da riqueza. Obviamente para que o poder possa ser exercido, deve haver uma diferença social, ou seja, os que detêm a riqueza e os que vivem numa condição de pobreza, para que o poder de um grupo sobre outro se sustente numa aparente lógica, com algum sentido.

Após um século que foi palco de duas grandes guerras, além de constantes disputas de poder pelos Estados Nacionais, vivemos num forte emaranhado de forças mantenedoras da sociedade como é atualmente. O crescimento de alguns países, concomitantemente com a crescente miséria de outros, levou à criação de organizações que, para cuidar da situação econômica e social numa amplitude mundial, facilitaram o estabelecimento de trocas, de empréstimos, a formação de dívidas, enfim, tudo o que culminou com a cena atual, o que favoreceu que até mesmo os assuntos internos dos países não fossem decididos apenas nesse âmbito, mas sob consenso de abrangência global.

O Banco Mundial, a Organização Mundial do Comércio e o Fundo Monetário Internacional são exemplos de órgãos criados para cuidar de muitos aspectos relacionados à economia mundial, e têm vozes extremamente ativas nas decisões de distribuição de renda, investimento em áreas como a saúde, a social, a política e a educação, pilares que constroem a estrutura social. Nenhuma das decisões é tomada, sem que antes sejam considerados os objetivos dessas organizações, e as repercussões que cada atitude pode ter perante a ordem vigente. Ordem essa, a capitalista, já que praticamente não existem outras visões em vigor; portanto, uma ordem que prioriza os bens, o lucro, a noção de propriedade.

Por vezes os objetivos dos diferentes órgãos são divergentes, e muito freqüentemente, discurso e prática são incoerentes. Os elementos centrais das reformas educativas defendidas por tais organizações priorizam a educação primária, descentralizando o poder do Estado enquanto responsável por fornecer plenamente a educação, colocando mais responsabilidades de gestão nas próprias escolas; coloca como critério dominante para definir estratégias, a análise econômica das questões. Além disso, a privatização dos setores da educação superior é fortemente apoiada, sob uma alegação de que os setores não obrigatórios da educação atendem apenas às elites. São procuradas maneiras de conseguir balancear gastos: se a renda que se investe na educação primária não tem um retorno monetário direto, esse retorno deve vir de algum outro lugar. Mercantilizando a educação superior, ameniza-se a questão dos investimentos nessa área e enfrenta-se o rombo monetário (SILVA, 1998). O autor afirma ainda, que

“A educação é encarada pelo Banco [Mundial] como a prestação (pública ou privada) de um serviço, e não como um direito de todos à transmissão e troca de saberes, culturas e valores. Nessa perspectiva, a educação deve ser avaliada com base no desempenho dos professores em fornecer o mais eficiente serviço aos seus “clientes”, os pais. O fortalecimento dos clientes, que deverão avaliar a escola pela utilidade mercadológica do produto que o aluno demonstra ter adquirido, é apresentado pelo Banco como um dos pilares para a melhoria da educação, seja pública, seja privada”. (Silva, 1998. p.27)

Projetos discutem prioritariamente a melhor distribuição da verba, e a escola como instituto, estabelecimento físico, porém deixa-se de lado um aspecto muito importante da educação, que é o fato de ser uma instituição, muito além de um programa de aulas. Segundo o pensamento de Baremblytt (1998), uma instituição é uma entidade abstrata e uma sociedade é um tecido de instituições articuladas que se perpassam. É preciso considerar o significado da educação como instituição, tendo em vista a trama social em que se insere.

A educação deve ser entendida em seu sentido mais profundo, de re-encontro do homem com o mundo, de construção de saberes, da sustentação do humano como ser crítico. Não pode ser desvinculada do sujeito, o educando, pois dessa forma, manterá uma característica alienante, na qual os saberes são sempre elementos distantes com os quais os alunos entram em contato por obrigação, para adquirir uma informação que não entendem por completo e da qual não sabem o sentido.

A partir do que já foi exposto anteriormente, pensar em apenas um recorte social, ao invés de priorizar o todo, considerando as relações que se interpõem, se perpassam e se atravessam, é algo que deixa muitos aspectos em aberto e não configura algo sobre o qual se pode pensar com propriedade. A educação está, a todo o momento, se vinculando com outras esferas, com a política, com a saúde, com o público e o privado, com o familiar, o individual e o coletivo, com o rural e o urbano, com o objetivo e o subjetivo... As condições desses atravessamentos podem ser construídas ou desconstruídas, porém nunca ignoradas. A sociedade é uma rede, e o sistema educacional também. Um pensamento alienante no campo educacional é extremamente contraditório e incoerente.

1.3 Sociedade tecnicista

A sociedade atual tem ainda outro aspecto relevante: o tecnicismo. Com os fortes princípios da racionalidade, eficiência e produtividade, criou-se uma pedagogia liberal tecnicista, que pudesse atender às necessidades capitalistas. Perde-se o foco tanto do educador quanto do educando, priorizando a organização racional dos meios, produzindo indivíduos eficientes para o mercado de trabalho. Objetividade e rapidez são extremamente relevantes. Os currículos escolares são dirigidos para uma aquisição de competências e habilidades que possam ser de utilidade no mercado, a padronização de exames viabiliza mensurar a adequação ou não dos institutos escolares nessa perspectiva.

A ênfase no aspecto técnico reforça um sentido mecânico das tarefas, onde supostamente todas as coisas se encaixam perfeitamente, são pré-determinadas, pré-estabelecidas para um destino específico. E isso se coloca como concepção de homem, de mundo, de jeitos de ser e se estabelecer. As produções humanas mais variadas devem caber nessa padronização: pode-se perceber isso nas figuras dos profissionais extremamente especializados; nas linhas de produção minuciosamente divididas; no estabelecimento de valores e rendas mais baixas ou mais altas para diferentes profissões; no cidadão que não consegue lidar com imprevistos, pois está treinado para uma gama limitada de possibilidades e não faz parte dessa concepção o incentivo à iniciativa própria, à autenticidade; além de muitas outras figuras que podem exemplificar esse interesse social em padronizar. Assim se constrói uma

sociedade composta por cidadãos apáticos, passivos, obedientes, sem recursos. Assim se constrói a educação bancária. Assim se sustenta a sociedade tecnicista.

A respeito dos indivíduos que se submetem a essas condições, Tillich (1952) diz:

“Passam então, esses jovens, a convencerem-se de que a sociedade transforma as pessoas em peças da realidade, que a ciência pode manipular e que a tecnologia pode controlar. Uma Filosofia da Educação, que deseje expressar as esperanças que devam animar o povo, assume um posicionamento corajoso diante da vibrante concepção do humano como se apresenta na fenomenologia existencial”.

1.4 Uma nova educação

Para entrarmos em contato com outro olhar acerca da educação, podemos mencionar o pensamento de Kierkegaard. Partindo de suas idéias, pode-se afirmar que o conhecimento não se produz naturalmente, como consequência de estar exposto a ele. É preciso que haja vontade e liberação por parte dos homens para que possam compreender. Portanto, não parece suficiente que os alunos estejam em contato com os saberes de seus tutores, numa relação de via única, pois tal configuração não disponibiliza o conhecimento, é preciso que nenhuma das partes seja passiva, mas é fundamental a atividade de ambas que garantirá o processo de conhecimento.

Educação poderia ser pensada como área designada para suscitar aspectos ainda não percebidos por um grupo de pessoas, seja ele da geração adulta ou infantil. A educação é um direito base, pois somente através dela um sujeito poderá realizar todos os seus outros direitos. O saber não é decorrente da idade, mas do pensar, do trocar, da criação. É tornar-se pensador crítico. Aprender não é apenas adquirir saberes, no sentido escolar e intelectual dos enunciados. É também se aproximar de práticas e de formas relacionais e confrontar-se com a questão do sentido da vida, do mundo, de si mesmo. (Charlot, 2005)

A educação deveria ser pensada como lugar da atividade, da criação. Nos termos freirianos, como uma relação dialógica, construção de saberes em conjunto, priorizando o diálogo, a troca e a criticidade. Uma relação que se estabelece horizontalmente, entre iguais. Uma construção única que se dá em uma sala de aula, entre aquele grupo de educandos e seu educador. Nos termos

fenomenológicos, uma educação que surge da *relação*, fundamentalmente, e não de um sujeito e um objeto que se opõem. Fazendo emergir do diálogo, o que é próprio e singular de todas as partes que compõem essa relação, e que seja capaz de envolvê-las nos contextos e de propiciar momentos de autenticidade, e a construção, num vocabulário heideggeriano, de um ser-si-mesmo-próprio.

Tais aspectos são aprofundados nos capítulos que seguem.

Capítulo 2. Educação e fenomenologia

Ao entendermos que a mera exposição aos conteúdos escolares não produz o conhecimento, podemos partir do pressuposto que a vontade tem um papel central no aspecto educacional referente ao aluno. Vontade **de** alguma coisa, vontade com direcionamento a **algo**, como intenção, já que quando se pressupõe algo da ordem da vontade, está implícito que essa vontade se liga a algo que se almeja, algo a que se pode direcionar. A educação, dentro dessa perspectiva, vem arraigada a uma *intencionalidade*. Intencionalidade essa, que é um dos pilares da filosofia fenomenológica existencial. A fenomenologia surge como um pensamento de oposição ao das ciências naturais, deixando para trás a dicotomia existente entre sujeito e objeto, e colocando como única possibilidade viável, a existência a partir da *relação* entre ambos. Somente podemos pensar o homem no mundo, e no mundo humano, nunca os desvinculando e, portanto, não podendo separá-los.

A partir de Husserl, podemos entender a intencionalidade como remetente à idéia de que a existência humana é sempre a relação com o mundo, já que toda consciência é consciência de alguma coisa, nada existe por si só.

“A consciência não é uma coisa entre as coisas, não é um fato observável, nem é como imaginava a metafísica, uma substância pensante, ou uma alma, entidade espiritual. A consciência é pura atividade, o ato de constituir essências ou significações, dando sentido ao mundo das coisas. Estas- ou o mundo como significação- são o correlato da consciência, aquilo que é visado por ela, e dela recebe sentido. Não sendo uma coisa, nem uma substância, mas puro ato, a consciência é uma **forma**: é sempre **consciência de**. O ser ou a essência da consciência é o de ser sempre consciência de, a que Husserl dá o nome de intencionalidade”. (CHAUI, 1995, p. 237)

Nesse sentido, para que a educação de fato exista, é preciso que haja intenção de conhecer, ou então, o ambiente escolar torna-se vazio de sentido e nada se produz.

Na perspectiva fenomenológica, o papel dos educadores não seria de transmitir saberes aos educandos, mas de *cuidar* de cada um deles. Cuidado, pensado como forma de *preocupar-se* com eles. Ou seja, ocupar seu tempo com eles, dedicar-se à existência de cada um desses entes que se apresentam, pensá-la de forma cuidadosa. Cuidar, fenomenologicamente, tem o sentido de estar atento a, pensando nas possibilidades de cada um, no *vir-a-ser* e no *pro-jeto* que eles

poderão construir a partir das vivências escolares. O entendimento da significação de cuidado como um dedicar-se às possibilidades de vida que cada indivíduo apresenta, se encaixa perfeitamente numa perspectiva educacional que visa cumprir um papel de construção de sujeitos autônomos, desalienados e responsáveis por si mesmos.

As possibilidades são a definição do que o humano de fato é. Ser humano é ser possibilidade, é estar a cada momento construindo novas possibilidades e descartando outras; é estar o tempo todo *sendo*, sem jamais poder deixar de ser. As possibilidades que estão colocadas como ponte entre o tempo presente e o tempo futuro, são as possibilidades que ainda não são, mas que podem vir-a-ser. O homem é um ser que não está ligado somente ao passado e ao presente, mas um ser que faz planos, que deseja, que tem intenções.

O papel do educador é o de auxiliar os educandos em seus *pro-jetos*, palavra que deve ser entendida no sentido do projetar-se, lançar-se, de se colocar à frente, pensar o futuro, construir planos, elaborá-los dentro de um sentido estabelecido no tempo presente, que rumo ao tempo futuro. *Pro-jeto* como um dos existenciais básicos, no sentido do homem ser um ser inacabado, em constante busca, imerso no devir, a existência humana, é invariavelmente, um *poder-ser*, repleto de possibilidades. Como colocam Martins e Bicudo(1989):

“... consciência entendida como intencionalidade. O pro-jetar-se, isto é, lançar-se sempre à frente, enquanto existir, *tornando-se* em cada ação e construindo o mundo no produto da ação efetuada, é um movimento em que a totalidade do ser-aí, ou pre-sença, que são os modos pelos quais *Dasein* foi traduzido para o português, significando o ser do se homem ou os modos pelos quais o ser do homem se manifesta, se presentifica nos atos intencionais que abarcam o visualizado, constituindo uma compreensão existencial. Portanto, já há ontologicamente, uma união homem-mundo”. (p.17-18)

A partir do educador emergirá o elo entre o educando e seu próprio *pro-jeto*, que irá construindo nesse caminho de troca, através da qual o conhecimento vai sendo elaborado, e que o educador somente poderá facilitar estando disponível e dedicado na sala de aula. Segundo Bondía (2002):

“[...] o sujeito da experiência se define não por sua atividade, mas por sua passividade, por sua receptividade, por sua disponibilidade, por sua abertura. Trata-se, porém, de uma passividade anterior à oposição entre ativo e passivo, de uma passividade feita de paixão, de padecimento, de paciência, de atenção, como uma receptividade primeira, como uma disponibilidade fundamental, como uma abertura essencial”. (p24)

A construção do conhecimento dependerá da **disposição**, da abertura do aluno e do educador, que necessitam estar, de fato, presentes na situação, lidando

com as coisas que vão surgindo no decorrer das experiências, e não seguindo um programa preestabelecido e independente da vida de cada um deles. A disponibilidade é a única forma de romper a barreira que se coloca entre educador e educando, barreira essa que é fortalecida em esquemas de educação com conteúdo rigoroso, sem nenhuma maleabilidade. É necessário que haja algo de singular, algo próprio, algo que possa tocar ambas as partes dessa relação, atingi-las de forma que o conhecimento se tornará verdadeiro, profundo e repleto de significado através desses elementos vinculados à suas particularidades. Um ensino neutro, essencialmente teórico não é capaz de construir conhecimento, apresentando apenas uma característica funcional como veículo informacional. Informação olhada como um saber pontual sobre as coisas, sem um caráter de aprofundamento e sem pertencimento para aquele que a obtém.

Diferentemente da informação, o conhecimento construído por uma pessoa não será igual ao conhecimento elaborado por outra. A especificidade individual interfere nesse processo, tornando-o idiossincrático. A informação, por ser essencialmente teórica, não apresenta nada de pessoal, pode ser facilmente massificada, enquanto o conhecimento só existe a partir da interação homem-mundo, e apresenta em si características de ambos, já que faz parte de sua composição a forma como o homem entendeu, assimilou e reagiu a alguma coisa.

De acordo com Martins e Bicudo (1989, p.32), *“Isso quer dizer que o conhecimento se apresenta como sendo específico para aquele que conhece, como uma dependência da sua situacionalidade, da sua capacidade, da sua decisão.”* O conhecimento depende das possibilidades que essa pessoa tem nesse momento, o contexto atua fortemente. O conhecimento só passa a ter sentido a partir do momento que o aluno **APROPRIA-SE** da informação. A informação deixa de ser apenas uma informação, torna-se própria da pessoa, ela torna-se *aware*, ou seja, consciente do significado e do sentido dos conteúdos, a pessoa passa a ter propriedade sobre eles, o conteúdo passa a ter profundidade. Ainda segundo Martins e Bicudo(1989),

“A produção do conhecimento só é real e verdadeira quando for um conhecimento adquirido pelo próprio sujeito, mesmo quando resulte de um diálogo. A verdade só é verdade quando o ser dela se apropria. É possível que ele seja exposto às verdades várias vezes e pode mesmo ocorrer que esteja informado sobre elas. Mas só se apropriará delas quando puder manter suas emoções e suas convicções sobre o que conhece e quando nenhum outro poder externo possa vir derrubá-las sem que ele as reconsidere”.(p.41)

Complementando essa idéia, Bondía (2002) diz ainda que:

“Durante séculos, o saber humano havia sido entendido como um *páthei máthos*, como uma aprendizagem no e pelo padecer, no e por aquilo que nos acontece. Este é o saber da experiência: o que se adquire no modo como alguém vai respondendo ao que vai lhe acontecendo ao longo da vida e no modo como vamos dando sentido ao acontecer que nos acontece. No saber da experiência não se trata da verdade do que são as coisas, mas do sentido ou do sem-sentido do que nos acontece.

[...]

saber da experiência é um saber particular, subjetivo, relativo, contingente, pessoal. Se a experiência não é o que acontece, mas o que nos acontece, duas pessoas, ainda que enfrentem o mesmo acontecimento, não fazem a mesma experiência”. (p.27)

A informação tem, nesse viés, algo de superficial, enquanto o conhecimento traz consigo um caráter profundo. Para ilustrar tal perspectiva, devemos nos ater à ênfase dada à idéia que se veicula acerca do saber em nossa sociedade: sabe quem tem um maior número de informações acumuladas. Preza-se pela busca incessante de notícias, conteúdos, sempre efêmeros, já que o novo é constantemente colocado como mais importante que o antigo, que dentro dessa dinâmica já se torna passado esquecido. A idéia fundamental é que pensar é sinônimo de raciocínio, ou cálculo. Pensar passa a ter uma dimensão de algo exterior ao homem, algo relativo apenas aos objetos pensados. Fenomenologicamente, não existe objeto exterior ao homem, já que desde o início o que existe é a **relação** homem-mundo, sujeito-objeto, e, portanto, o pensar só pode acontecer a partir do sentido próprio que o homem dá ao que acontece. Segundo Bondía (2002)

“A experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca. A cada dia se passam muitas coisas, porém ao mesmo tempo, quase nada nos acontece”.

[...]

A informação não é experiência. E mais, a informação não deixa lugar para a experiência, ela é quase o contrário da experiência, quase uma antiexperiência. [...] a informação não faz outra coisa que cancelar nossas possibilidades de experiência”. (p.21-22)

A crítica do autor perpassa o aspecto da equalização dos termos informação e conhecimento, como se a aprendizagem se reduzisse a um processar informacional e nada mais que isso. Ademais, ele coloca a idéia de que essa busca permanente por mais informações, atualizações, novidades muda o valor do tempo, que se torna escasso para tanta demanda. Tal perspectiva favorece que as coisas

apenas aconteçam, mas que não **nos** aconteçam, estreitando o campo de possibilidades humanas de existência e a vivência de experiências.

Ao percebermos informação e conhecimento sob a ótica aqui explicitada, estaremos nos opondo com veemência a uma estrutura educacional que se funda na transmissão de conteúdos, na distribuição de informações. Ao nos limitarmos ao campo das informações, estamos tolhendo a parcela humana do processo educacional, e, um processo educacional sem humanidade, corre sérios riscos de tornar-se desumanizante. Os limites que uma educação que se firma sob informações oferece são extremamente incoerentes com a própria função social que a educação tem na sociedade: ao não envolver aspectos do humano, a educação não contempla o papel de formar humanos, de formar cidadãos, de impulsionar os educandos ao mundo como construtores da sociedade, como pessoas ativas e responsáveis pelo que acontece ao redor de si.

A partir do momento que a educação deixa de ter a função que deveria ter, momento em que tal educação não é nada além de repetição teórica, que não forma, não humaniza, não constrói, devemos ser capazes de refletir e questionar acerca dessa situação. Educação a serviço de quê? E qual será a razão de se persistir nesse manejo educacional, quando parece tão claro a existência de limitações capazes de deformar o propósito primeiro dessa atividade?

Sob esse ângulo, torna-se óbvio que algo está deturpado. E cabe a nós a defesa de uma educação que busque pelo conhecer, não pelo informar. Uma educação que envolva o humano que é o educador e o humano que é o educando, que não seja excludente e unilateral. Cabe a nós reivindicarmos por uma formação humana, por seres que possuem lugar para pensarem, que possuem permeabilidade para serem tocados pelo que lhes chega, seres que são tão si mesmos que podem apropriar-se de informações e construir conhecimento, que vivem plenamente sua condição de ser sempre possibilidade.

O prezar pela experiência é entendido como fundamental para que o processo educacional faça sentido. Como coloca Bondía (2002, p.24-25):

“A experiência, a possibilidade de que algo nos aconteça ou nos toque, requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos

outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço.

[...]

fazer uma experiência com algo significa que algo nos acontece, nos alcança; que se apodera de nós, que nos tomba e transforma. Quando falamos em “fazer” uma experiência, isso não significa precisamente que nós a façamos acontecer, “fazer” significa aqui: sofrer, padecer, tomar o que nos alcança receptivamente, aceitar, à medida que nos submetemos a algo. Fazer uma experiência quer dizer, portanto, deixar-nos abordar em nós próprios pelo que nos interpela, entrando e submetendo-nos a isso. Podemos ser assim transformados por tais experiências, de um dia para o outro ou no transcurso do tempo”. (HEIDEGGER (1987) apud BONDÍA)

Defende-se aqui, um modelo educacional que faça sentido, e, o sentido só existe a partir do direcionamento que damos ao que nos toca. Um modelo que se funde na construção constante de si mesmo. Dentre muitas maneiras de pensar, pareceu bastante coerente relacionar alguns aspectos básicos do pensamento da fenomenologia existencial com propostas de cunho educacionais defendidas por Paulo Freire.

Capítulo 3. Educação, fenomenologia e Paulo Freire

Adotando um viés heideggeriano, devemos ter a clareza de que a essência do homem é *ser*. A consciência vai sendo construída na relação entre o homem e o mundo, ambos se perfazendo ao longo da existência. Existir é o que constitui o homem como um ente diferente de todos os demais, o homem está lançado no mundo, é *dasein*, é *ser-ai*. Ao se perceber um ser incompleto, que está sempre buscando, sempre se construindo e modificando o mundo, o *dasein* se percebe sempre em relação, relação estabelecida com o mundo, com os outros homens e consigo mesmo. A incompletude humana entendida fenomenologicamente como uma condição do ser, relaciona-se com a concepção freiriana de sermos seres inconclusos, e de termos a possibilidade de nos humanizarmos ou desumanizarmos dentro dessa perspectiva. Segundo sua literatura, a historicidade e circunstancialidade humanas permitem esses dois caminhos, mas apenas a humanização é entendida como uma vocação do homem, e, portanto, uma sociedade que coloca seus membros em condições de miséria, de sofrimento e de falta de perspectiva, está seguindo uma distorção de tal vocação.

Tirar a possibilidade de humanização de outrem é, também, estar se tornando desumanizado. Ainda nesse âmbito, Freire (1968) ressalta que se a desumanização fosse vocação humana,

“A luta pela humanização, pelo trabalho livre, pela desalienação, pela afirmação dos homens como pessoas, como “seres para si”, não teria significação. Esta somente é possível porque a desumanização, mesmo que um fato concreto na história, não é, porém, *destino dado*, mas resultado de uma “ordem” injusta que gera violência dos opressores [...].

[...]

É essa luta somente tem sentido quando os oprimidos, ao buscarem recuperar sua humanidade, que é uma forma de criá-la, não se sentem idealistamente opressores, nem se tornam de fato opressores dos opressores, mas restauradores da humanidade em ambos”. (p.32- 33)

Uma instância muito importante para o humano na fenomenologia existencial é o seu *mitwelt*, ou seja, o mundo das relações interpessoais, a dimensão social do *dasein*, em que sua existência é testemunhada ao mesmo tempo em que testemunha outras, trocando compreensões, valores, saberes e afetos com o outro. Essa esfera que compõe o homem torna a existência do outro tão fundamental

quanto o si mesmo, e por isso é bastante relevante compreender o homem como ser-com. A pedagogia tradicional é hierárquica, e parte de um princípio teórico formulado pelos educadores PARA os educandos, esquecendo-se da questão mais essencial que é ser-com.

A pedagogia deve ser dos educadores COM os educandos, que se encontram, e estabelecem juntos os caminhos que irão trilhar em seus projetos educacionais. A concepção de educação freiriana se apóia na perspectiva do construir juntos, já que não se pode pensar uma educação humanizadora e desalienante sem que se defenda a inclusão dos pólos da tarefa em seu processo, sem o comprometimento de ambas as partes. Ao elaborar e estabelecer previamente os conteúdos, excluindo os educandos desse planejamento, não se poderia falar em uma “educação libertadora”. Esta só faz jus ao que se propõe se, de fato, for feita pela comunhão entre educadores e educandos, sem que se estabeleçam relações totalmente verticais, em que uma das partes se sente superior à outra, e poderosa o suficiente para decidir em nome dela. Se a educação pretende cuidar do *modo-de-ser* de cada um, não pode fazê-lo sem incluir os próprios seres desde o princípio.

Na cultura da dominação, as possibilidades educacionais encontram-se barradas, estreitadas pela configuração alienante na qual ela se funda. As camadas oprimidas, os marginais, os proletários, as pessoas com menos recursos sociais e financeiros estarão sempre em desvantagem, e tolhidas de forma brutal quanto ao que lhes é possível almejar, pro-jetar, construir. Isso independe da boa vontade e generosidade dos educadores, pois faz parte da ambiência que circunscreve a sociedade, e, portanto, só será diferente numa sociedade que preze por valores diferentes. Na fenomenologia existencial nomeia-se esse viver cotidiano, que nos é dado, *mundaneidade*. O homem pode viver apenas na *mundaneidade*, na *cotidianidade*, sem nunca tornar-se *responsável* por aquilo que é, pelas escolhas, pelas suas decisões, vivendo de forma que não precisa ser responsabilizado pelo que lhe acontece, as coisas simplesmente são como são. Essa forma de vida está fundamentada na *impropriedade*; nada é realizado de forma autêntica. Como comprovam Martins e Bicudo (1986):

“Nesse caso, o mundo dos outros o absorve e anula a sua responsabilidade de vir-a-ser. Essa é a forma mais fácil de perder-ser no mundo dos outros, no mundo dos *eles*, no mundo da conformidade e das ocupações gerais. Desse modo, então, perde de vista a responsabilidade essencial de

escolher, projetando-se na espacialidade e temporalidade da existência”.
(p.53)

Isso é possível ao estar aderido numa cultura que vai ditando regras que são seguidas de maneira naturalizada, como se fossem verdades pré-existentes. A cultura das massas de que fala Paulo Freire, que vai engolindo e alienando as pessoas equivale à impropriedade da fenomenologia, e significa uma diminuição do campo de possibilidades do homem, um corte à sua liberdade. Reconhecer essa imposição limitadora é o que pode impulsionar o homem em direção à sua liberdade mais genuína.

O benefício da escolha pela educação centrada no aluno, em oposição à manutenção dos padrões tradicionais de ensino, como colocam Martins e Bicudo (1989), está no fato de:

“O que torna tal posição singular é o fato de ela ser vivida na sua realidade concreta e não proclamada por meio de afirmações conceituais. Isso não significa, entretanto, que o seu agir é a-crítico, ou seja, não embasado em análise e reflexão cuidadosa sobre aqueles temas”. (p.59)

Da mesma forma, Freire, ao definir a alfabetização como “aprender a escrever sua vida”, simboliza uma imagem singela do que deveria ser a educação: o lugar onde cada ser humano se encontra consigo mesmo, que toma contato com sua história, com a posição que ocupa, e se dá conta de quem de fato é. Assim, poderá reencontrar seu si-mesmo, que muito provavelmente estava perdido em concepções prévias elaboradas por outrem, alienantes e desumanizantes. Como diz Bondía(2002, p.22) *“Quer dizer, um sujeito fabricado e manipulado pelos aparatos da informação e da opinião, um sujeito incapaz de experiência.”* A partir desse encontro poderá entrar em contato com tudo de mais profundo que o constitui e elaborar melhor o seu lançar-se à frente, seu pro-jeto, cuidar de si, e responsabilizar-se por isso com autonomia e autenticidade. Segundo Freire(1968):

“A educação como prática da liberdade, ao contrário daquela que é prática da dominação, implica a negação do homem abstrato, isolado, solto, desligado do mundo, assim como também a negação do mundo como uma realidade ausente dos homens.

A reflexão que propõe, por ser autêntica, não é sobre este homem abstrato nem sobre este mundo sem homens, mas sobre os homens em suas relações com o mundo. Relações em que consciência e mundo se dão simultaneamente. Não há uma consciência antes e um mundo depois e vice-versa”. (p.81)

Tal responsabilidade pode parecer ameaçadora, pois é através dela que o homem passa a enxergar com seus próprios olhos as condições justas ou injustas

que se apresentam para si, e decidir criticamente sobre elas. Somente vivendo essa situação onde, ao invés de segurança, existem riscos, é que o homem pode inserir-se no processo histórico como sujeito. E a sociedade só pode ser compreendida e vivida por sujeitos. Segundo Charlot (2005,p.50) *“A sociedade não é somente um conjunto de posições, é também o lugar de produção de sentido e não se pode compreender esta produção de sentido a não ser em referência a um sujeito”*.

O homem que se arrisca, que se coloca, que se lança, já não pode viver na condição de domesticação social, de manipulação; ele deixa de ser apenas uma posição social determinada, passa a ser ativo, a ter vida. Muitas vezes, os alunos reclamam por uma pedagogia sem riscos, mas segundo Charlot (2002, p.69) *“[...] uma pedagogia sem risco é uma pedagogia sem formação, pela qual não se aprende nada”*. A busca por ocupar o lugar de autenticidade é constante e não pode ser oferecida, assim como o conhecimento que é apropriado não pode ser apenas transmitido, mas deve ser experienciado pelos educandos.

O aspecto que envolve a postura dos educadores é apresentado por Freire (1996, p.47) através dessa ressalva: *“Saber que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção”*. Ao somarmos a concepção fenomenológica com a visão freiriana, somos convidados a perceber que por mais que se busquem generalidades, o conhecimento que um homem é capaz de formar envolve algo além do que pode ser generalizado: o aspecto subjetivo de seu contexto, de suas visões, de sua forma de perceber e inscrever a informação, além de uma crítica pessoal; portanto, insistir numa educação desvinculada do sujeito não parece ser uma escolha coerente. Se a educação busca formar sujeitos capazes de pensar, escolher e construir, tais sujeitos devem estar na base da construção do processo de ensino-aprendizagem, para que possam interagir com o mundo ao invés de terem suas ações definidas por ele.

Somente a partir de uma reflexão sobre o lugar que ocupam, é que os homens poderão viver um reencontro com esse mundo, formando-se críticos, ao conseguirem olhar para si mesmos e para a situacionalidade de suas vidas, e sendo capazes de produzir e transformar. Um homem só pode estar presente em algo, se tem a dimensão da ausência; um homem só pode ter a consciência sobre algo se

percebe a dimensão da alienação. Uma fala que pode exemplificar essa necessidade do homem de conquistar-se a si mesmo, pode ser encontrada na obra freiriana (1968, p.13), proferida por uma mulher simples do povo, num momento de troca e aprendizado: *“Gosto de discutir sobre isso porque vivo assim. Enquanto vivo, porém, não vejo. Agora sim, observo como vivo”*. Esse relato traz arraigada essa noção sobre a qual estamos discutindo: apenas a partir da reflexão sobre sua condição é que o homem percebe suas possibilidades, somente na entrega real e comprometimento consigo mesmo, é que o homem se torna autêntico, responsável por si mesmo. Freire (1968) afirma:

“Reflexivamente, retomam o movimento da consciência que os constitui sujeitos, desbordando a estreiteza das situações vividas; resumem o impulso dialético da totalização histórica. Presentificados como objetos no mundo da consciência dominadora, não se davam conta de que também eram presença que presentifica um mundo que não é de ninguém, porque originariamente é de todos”. (p.18)

O viver na posição de objeto de uma consciência alheia, passivamente, sem criticidade, tem reflexos bastante marcados no perfil dos educandos da sociedade em que vivemos. Ao entrar em contato com o pensamento de Charlot, pode ser observado que sua crítica à educação tradicional se sustenta na constatação de que sob a perspectiva do estudante que se encontra nessa condição educacional, o processo de ensino-aprendizagem depende do professor, e do quanto ele consegue ensinar. O aluno entende que deve estar presente na escola, respeitar regras de horário e comportamento, e que isso basta para que o aprendizado ocorra. A visão de que o papel ativo é do professor e que o aluno deve ser passivo está totalmente intrincada na lógica da educação. O fracasso escolar, inclusive, passa a ser de total responsabilidade do educador.

Aqui, faz-se necessária uma aproximação com o que temos discutido: o processo de ensino-aprendizagem depende da abertura e disponibilidade tanto do educador quanto do aluno, que devem estar igualmente envolvidos nessa tarefa. Sem o comprometimento das duas partes, a educação não chega a cumprir sua função social e peculiar de constituir os homens como sujeitos críticos, limitando-se em suas possibilidades, fixando-se num sentido comum da sociedade moderna, que é o de um serviço prestado em troca de algum benefício, dentro de um panorama mercadológico. A educação acaba por perder sua esfera de profundidade, tornando-se algo extremamente superficial em comparação ao que seria sua real totalidade.

Capítulo 4. Método

Parti da abordagem fenomenológica, tecendo uma pesquisa qualitativa em relação ao tema. Como já colocado anteriormente, para poder pensar o sentido que o conhecimento tem para os jovens que freqüentam o ensino público, deveria estar em contato com o fenômeno mesmo, como ele acontece na experiência do sujeito que o vivencia. O esforço da fenomenologia é o de procurar entender qual é a origem mais profunda de um fenômeno cultural, ou seja, ir até o fundo das questões, conhecê-las de perto. Isso somente poderia ocorrer com uma pesquisa qualitativa que não se enquadre nos modelos positivistas e das Ciências Naturais. Como afirmam Martins e Bicudo (1989):

“O positivismo entende fato como sendo tudo aquilo que pode tornar-se objetivo e rigorosamente estudado enquanto objeto da Ciência. [...] Todo conhecimento precisa ser provado através do sentido de certeza e de observação sistemática que asseguram a objetividade.” (p.22)

Ou seja, a pesquisa quantitativa se baseia em fatos concretos, que existem por si mesmos e podem ser analisados objetiva e sistematicamente nas formas tradicionais. Já a pesquisa que visa aprofundar-se, não em fatos, mas em fenômenos, deve ser analisada da situação específica em que ocorre, e, portanto, qualitativamente. Segundo os autores:

“[...] só há fenômeno psicológico enquanto houver um sujeito no qual ele se situa. Assim, o pesquisador está interessado no sujeito que está aprendendo, no sujeito que está ansioso, no sujeito que está com medo, etc. Há sempre um sujeito, em uma situação, vivenciando o fenômeno. Por vivência é entendido, também, experiência, mas é a experiência percebida de modo consciente por aquele que a excuta.” (p.76)

A idéia de fenômeno como está sendo tratada aqui, pode ser entendida da seguinte maneira: *“Na pesquisa psicológica e educacional, a idéia de fenômeno assume um sentido da entidade que se mostra em um local situado: e isto é que é o locus de um objeto com respeito aos eventos.”* (MARTINS e BICUDO, 1989, p.21)

Os mesmos autores afirmam ainda que:

“Não se pode de modo algum, considerar os acontecimentos “em si”, como se fossem realidades objetivas [...] O objeto de investigação não é o acontecimento em si, mas a natureza subordinada à maneira humana de por o problema. O homem só se encontra frente a si próprio.” (p. 75, 76)

A partir daí, é possível entender a adequação de uma busca fenomenológica frente à inquietação por mim suscitada, já que sempre partimos de uma interrogação, uma dúvida quanto ao fenômeno que passa a ser investigado por esse viés. O método fenomenológico, ao contrário de um método positivista, coloca em suspenso qualquer concepção, teoria, explicação prévia acerca do fenômeno, para que este possa se manifestar de forma autêntica. Essa é a redução fenomenológica, que coloca “entre parênteses” quaisquer “a priori”, para que se entre em contato direto com o que está se passando, evitando um olhar tendencioso, direcionado, estipulado.

Como caminho para essa busca, realizei uma revisão teórica de autores ligados à fenomenologia existencial, bem como autores ligados à educação, apresentada anteriormente. A construção teórica privilegiou a contemplação de diversos aspectos importantes que se perpassam na área da educação, numa perspectiva de olhar o fenômeno como uma manifestação complexa, porém retirando o que é circunstancial, e não fundamental do fenômeno.

A seguir, foram realizadas entrevistas semi-abertas com um aluno e um ex-aluno de escolas públicas do estado de São Paulo, para poder confrontar e fundir os pólos da pesquisa teórica e da pesquisa de campo chegando numa análise final.

4.1 Sujeitos

Foram entrevistados um aluno e um ex-aluno do ensino público de escolas do estado de São Paulo. Foram duas pessoas, uma do sexo feminino e uma do sexo masculino. A primeira cursa o Ensino Médio, e a outra, um curso pré-vestibular social. Ambas construíram a vida acadêmica através do ensino público. O termo de consentimento livre e esclarecido (ver anexo1), no caso de menor de idade, foi assinado pelo responsável (familiar) e pelo próprio sujeito em vista de sua liberdade e autonomia para participar da pesquisa, e, no caso de maior de idade, pelo próprio sujeito, a partir dos mesmos critérios já citados.

4.2 Instrumentos

Entrevista semi-dirigida, com uma estrutura que pôde guiar minha linha de pensamento, mas que não esteve fechada ao que emergiu no contexto. Utilização de gravador e anotações.

Itens considerados na entrevista:

Através da entrevista pretendia abordar qual é o papel social da escola, qual é a distância entre o currículo e o saber, qual é a distância entre informação e conhecimento, como se dá o processo de “aprender a aprender”, qual é o significado do conhecimento em si, e o papel escolar na vida do estudante.

Os eixos da entrevista foram:

Papel da escola na vida do aluno;

Satisfação do aluno frente ao que aprende/aprendeu na escola, a função dos conteúdos do aprendizado em sua vida agora e sua vida futura;

Como se dá/se deu o aprendizado (se é via de mão única ou dupla);

Qual o papel que o próprio aluno considera ter em seu aprendizado, se é ativo ou passivo;

A função, papel e significado do conhecimento, abrangendo tanto o escolar quanto outras formas de obtenção do mesmo;

A motivação que faz/fez cada um freqüentar a escola;

Como se deu a construção de sua vida escolar, quais as considerações a respeito;

Se sente que suas necessidades estão sendo supridas ou que existem elementos faltantes no concernente ao aprendizado;

Qual a visão de futuro, expectativas e perspectivas, grau de autonomia.

Os roteiros de entrevista estão no anexo 2.

4.3 Procedimentos de coleta

Os entrevistados foram contatados através das famílias, e tiveram liberdade para que pudessem escolher se gostariam de participar da pesquisa. As entrevistas foram realizadas em períodos médios de uma hora, em local tranqüilo, através de conversas sobre os temas levantados.

O local da realização das entrevistas foi um ambiente privado, onde os entrevistados puderam se colocar de maneira livre e tranqüila, sem interrupções externas.

4.4 Procedimentos de análise

As entrevistas foram transcritas e analisadas, primeiro individualmente, percebendo-se os temas relevantes suscitados por cada um dos entrevistados, o que emergia como aspectos importantes para cada um deles dentro de sua história e forma de pensar e elaborar suas vivências. Posteriormente, a análise foi realizada de forma mais abrangente, relacionando ambas as falas aos conteúdos suscitados na pesquisa teórica. Dessa maneira, pretendeu-se dar um sentido mais amplo às experiências singulares, contextualizando-as num período histórico que está submetido a condições culturais, sociais e econômicas específicas, numa tentativa de apontar características que compõem a situação educacional, tanto no âmbito individual quanto no coletivo.

A confirmação de que esse poderia ser um caminho viável de análise se sustenta na perspectiva que a singularidade dos estudantes, para além de suas particularidades, também reflete aspectos maiores, provenientes de um pensar predominante na sociedade da qual fazem parte.

Capítulo 5. A escola e o conhecimento- os sentidos atribuídos pelos sujeitos

Ao adotarmos um viés fenomenológico para esse trabalho, deve-se manter o foco de que a vivência de cada indivíduo merece ser olhada em sua particularidade, e que quaisquer generalizações possíveis partem do encontro entre situações de vida parecidas, mas que não excluem o aspecto da singularidade. Partir de uma descrição dos aspectos trazidos por cada um dos entrevistados, considerando momento de vida, vivências trazidas, formas de lidar com as questões, faz-se fundamental antes de podermos pensar em aspectos que possam ser refletidos à luz de uma concepção educacional como um todo.

Sobre Fátima

Aluna do segundo ano do Ensino Médio numa escola estadual na cidade de São Paulo; tem quinze anos de idade, mostra-se interessada nas atividades escolares, faz curso de língua estrangeira fora da escola. Espera cursar uma faculdade, ter um emprego na área que deseja, e melhorar o padrão de vida. O padrasto trabalha em uma empresa, e a mãe é empregada doméstica. É a filha do meio, tem um irmão mais velho que sonha ser jogador de futebol, e uma irmã freqüentando o Ensino Fundamental. Foi breve e pontual na conversa, demonstrando timidez. Durante a entrevista, Fátima destacou os seguintes aspectos:

Lugar da escola

Escola como lugar na sociabilidade

Ao relatar o que faz na escola, Fátima fala da função da escola na sociabilidade entre os alunos, como um local de conhecer outras pessoas da mesma idade, se relacionar, conviver, interagir, abarcando o aspecto do lazer. Ela afirma: *“Conheço pessoas, converso, participo de debates estudantis, essas coisas”*.

Escola como lugar do estudo

Fátima coloca que a coisa de mais importância que faz na escola é estudar. Diz que é o lugar para adquirir conhecimento, e que se coloca de forma participativa nas aulas. Diz que é importante estudar inclusive coisas que não serão cobradas, por acreditar que *“informação nunca é demais”*.

Obstáculos no processo de Ensino-aprendizagem

Alunos atrapalham por seu desinteresse

Fátima coloca que apesar de o lugar da escola ser o lugar de adquirir conhecimento, isso não acontece exatamente assim. Ela fala que *“as salas de aula estão cheias, com alunos que não se interessam em estudar”*, e diz que isso atrapalha o andamento das aulas. Ela afirma: *“Dos 100% dos alunos, 30% são desinteressados e esses 30% desmotivam os professores”*. Para ela, esse desinteresse dos colegas é capaz de desmotivar os professores.

Professores desmotivados

Os professores desmotivados deixam muitos *“alunos no prejuízo”*, *“acabam deixando mão de dar aula”*. Ela retrata certa revolta a essa situação, dizendo que os professores não se prejudicam ao fazerem isso, pois receberão o salário de seus trabalhos normalmente, mas os alunos sairão prejudicados por não receberem os conteúdos que deveriam.

Escola cumpre apenas parte de seu papel

Ela diz que a escola *“deixa a desejar”* no sentido de ensinar as coisas que ela necessita/gostaria de aprender. Fala de um limite no currículo escolar, em decorrência de ser pré-determinado pelo governo, dizendo que esse conteúdo estipulado *“deixa dúvidas”*. Fátima coloca também, que *“a única forma”* das aulas acontecerem de maneira melhor, é no formato dos debates estudantis, pois os alunos participam mais. Ela diz que fica com dúvidas no que é ensinado, e que tem coisas que *“ficam só subentendidas”*. Quando questionada sobre o quanto a escola prepara o aluno para se desenvolver sozinho, ela afirma que a escola dá princípios básicos, mas que o desenvolvimento posterior depende da vontade do próprio aluno.

Fragilidade dos relacionamentos

Fátima traz uma noção de que é necessário *“aprender a entender pessoas com pensamentos diferentes”*, e encarar essa diferença de forma positiva. Ela afirma: *“Participo das aulas assiduamente, respeitando a todos, professores, funcionários, colegas, e preservando pela escola. Isso é importante para mim, pessoalmente”*. Coloca que essa dimensão do respeito entre as pessoas é frágil e delicada, se coloca como uma pessoa preocupada com essa questão e diz que espera do futuro *“pessoas mais humanas”*.

Sobre Denis

Denis está cursando um curso pré-vestibular social, na cidade de São Paulo. Tem vinte e seis anos, se formou no Ensino Médio há nove anos, e voltou a estudar

esse ano. Mostra-se empenhado nesse momento de vida, o que é bem diferente de sua postura antiga, ainda na escola. Tem ambições de realizar outras formações para mudar seu estilo de vida, aumentar suas possibilidades de trabalho. É filho de comerciantes, trabalha desde os treze anos de idade, e seu irmão mais novo cursa uma universidade pública desde o ano passado. Discorreu bastante sobre seus pensamentos durante a entrevista.

Os aspectos ressaltados por ele foram:

Desinteresse durante a vida escolar

O interesse pela vida social

Em diversos momentos Denis diz que durante os últimos anos escolares a vida social, a interação com os colegas era muito mais interessante do que as aulas. Diz que *“ficava no fundo da sala, jogando baralho”*, ou que *“ficava no fundo da sala batendo papo, jogando baralho, e quando dava para sair da sala, a gente saía e ia fazer outra coisa”*. Contou que preferia *“sair para tomar uma cerveja ou ficar jogando truco no corredor da escola...”*. *“O importante era ir lá, dar risada com os meus amigos e passar o ano”*.

A sensação de abandono na sala de aula

Segundo Denis, na escola não havia acompanhamento dos alunos, para saber como estavam absorvendo o ensino. *“O professor ensinava mais para aqueles que já sabiam alguma coisa do que para os que não sabiam nada, porque o professor não tinha paciência”* se um aluno estivesse atrasado, nenhuma atitude seria tomada para que ele passasse a acompanhar as aulas e isso propiciava desinteresse.

O sistema de ensino

“Passar de ano era importante para não repetir e ter que continuar mais um ano na escola. Então como era progressão continuada, não repetia de ano, então eu simplesmente ia na aula.” Ele coloca a progressão continuada como um facilitador para não se preocupar com o aprendizado: se o importante era passar de ano, e isso já estava garantido, não precisava aprender os conteúdos. Afirma que ia à escola porque *“era obrigatório”*. *“Eu estava lá cumprindo uma ordem, uma missão, uma ideologia”*.

Desinteresse por parte dos educadores

Menciona muitas vezes que os educadores não tinham “*paciência*” nem interesse em ajudar os alunos que não acompanhavam a aula. Ele diz: “*Ah, os professores não eram do tipo de professor que chama sua atenção e ajuda você a prestar atenção. Se você não acompanha a matéria dele, ele continua dando matéria, sabe?*” e “*No começo do ano eu sempre fui mais interessado, e aí, com o passar dos meses do ano letivo eu ia perdendo o interesse pelas coisas porque eu não conseguia acompanhar, não conseguia assimilar tudo.*”

Problemas na maneira como os conteúdos eram passados na escola

Muitas vezes Denis afirma que a escola “*não tinha didática*”. Ele diz: “*deveria ter uma didática melhor dos professores, não aquele tipo que chega, escreve na lousa e senta, e manda você copiar*”.

“se desde o começo do ano eu tivesse um acompanhamento, uma forma de melhor prender minha atenção, se verificassem se eu estava realmente aprendendo, seria uma evolução grande, eu não teria perdido o interesse”.

Mudança de postura

Arrependimento em relação à vida escolar

Denis afirma que quando saiu da escola “*tinha ciência de que meu ensino básico tinha sido muito fraco*”. Ele tentou fazer um curso pré-vestibular na época, mas não agüentou continuar. “*Quando eu fui fazer o cursinho eu não pensava muito em faculdade, eu pensava em aprender o que eu não tinha aprendido na escola, porque eu não fazia nem idéia de que faculdade fazer*”. Analisa que seu comportamento teve conseqüências limitantes em sua vida: “*Hoje eu vejo que se eu tivesse me dedicado, mesmo que tivesse feito uma faculdade que não tivesse nada a ver comigo, hoje eu teria outras condições. Hoje eu me arrependo.*” Para ele, o papel da educação é o de possibilitar crescimento: “*A educação serve para você ter um crescimento social, sem ela é praticamente impossível*”.

Apostas no futuro

Atualmente, diz que se sente mais confiante, “*acho que eu tenho um pouco mais consciência das coisas, mais interesse e mais facilidade para absorver, não sei se por causa da maturidade*” e faz projeções para o futuro: “*Espero recuperar o tempo perdido, entrar numa boa faculdade, conseguir escolher o curso, conseguir absorver as informações, construir um futuro melhor, um crescimento socioeconômico*”.

Capítulo 6. Aproximações ao essencial do fenômeno

6.1 Repetição ideológica: aluno passivo e professor ativo

Desde o início do presente trabalho venho afirmando que em se tratando de educação, existe um movimento bastante tradicionalista que foi se construindo na sociedade e moldando-a segundo seus critérios. Esse modelo tradicional está em pleno vigor tanto na ideologia de institutos de corpo físico, como as escolas, como também, na mentalidade de uma grande parte dos membros da sociedade na qual vivemos.

Tal dado apresenta reflexos nas produções culturais humanas, nas suas manifestações, suas falas seus discursos e pensamentos. Ao realizar as entrevistas com dois estudantes da rede pública de educação, as temáticas referentes a essa forma tradicional emergiram em diversos momentos, já arraigadas ao conceito mais originário elaborado acerca da educação.

Quando Denis, estudante de um curso pré-vestibular, formado há nove anos no ensino médio da rede pública, me contava sobre sua trajetória escolar, me dizia marcadamente que nos seus anos finais na escola não fazia nada e que os professores não chamavam sua atenção, no sentido de incitar nele uma vontade, ele estava retratando justamente lugares preestabelecidos de aluno passivo e professor ativo constituintes dessa forma de educação tradicional. Trechos de sua fala que trazem esses aspectos são:

“Nos meus últimos anos, eu não fazia nada. Entrava na sala para responder chamada para não repetir de ano, e saía. Quando eu estava dentro da sala eu não... Ah, ficava no fundo da sala, jogando baralho. Eu não prestava atenção em nada, só fazia o que era obrigatório e colava nas provas.”

“Eu acho que uma boa parte da culpa é dos professores.”

Ao trazer a idéia de que não fazia nada, e que mesmo assim, sua perda de interesse pelas aulas é, em grande parte, culpa dos professores, Denis está dizendo que o lugar desses educadores é o lugar de quem sabe, de quem detém a sábia palavra, o conhecimento, e quem deve se responsabilizar pelo sucesso ou insucesso dessa tarefa. O seu papel como educando, é o de ouvinte atento, que absorve os conteúdos passivamente, pelo contato com o mestre.

Ao mesmo tempo, relata um aspecto contraditório em seu papel de aluno, já que vai se desinteressando ao longo dos meses letivos, por não acompanhar os ensinamentos. A construção de todo o modelo que respalda sua vida escolar se deu

sob essa perspectiva adaptativa, controlada e manipulada por outrem; entretanto, tal forma de conceber os papéis de educador e educando faz com que algo importante escape. Todo o substrato dessa forma de exercer a educação torna o educando alienado dentro de seu processo de aprendizagem e coloca a ação centralizada na figura dos educadores, como ele coloca nessa passagem:

“Eles passavam a informação, mas não sabiam como passar a informação de uma forma didática. Passar a informação eles passavam, mas eles não sabiam como transmitir esse conhecimento pro aluno. Fazer com que o aluno entenda a informação e absorva.”

“Cada um tem um nível de absorver o aprendizado”

Denis não fazia nada e perdia o interesse porque a forma como entrava em contato com os conteúdos era alienante. Os conteúdos não lhe diziam nada, não lhe eram próprios, ele não pôde se apropriar deles. São conteúdos passados numa manifestação de impropriedade, não lhe permitiam uma condição fundamental de apropriação, de entendimento. Todo esse contexto não tinha um direcionamento na sua formação acadêmica. O educando passivo, é um sujeito da alienação. Num olhar freiriano, essa alienação é proposital num modelo de Educação Bancária, e reflete a dominação das massas, além da não criticidade dos homens.

O discurso de Denis se sustenta numa confusão proveniente de concepções tradicionais acerca da educação. Fala da capacidade individual dos educandos de aprender, uma visão totalmente sustentada por esse modelo: se o educando não acompanha alguma coisa, se seu ritmo, seu desenvolvimento é diferente do dos demais, é ele que está num nível estabelecido e a incapacidade é sua.

Diferentemente da passividade defendida na relação com o saber, a relação com o não-saber é apontada como responsabilidade do aluno de não ser capaz de “absorver”, mas mesmo assim, remetendo a uma idéia de passividade, de depósito. A confusão é que essa fala estabelece comparação entre um aluno e outro, mas não questiona a contradição que existe entre o conteúdo escolar e o sujeito da aprendizagem, que é de fato, a questão a se pensar. O aluno só pode ser comparado consigo mesmo, no panorama de seu desenvolvimento individual, como era antes, e como está no momento presente, dentro de uma perspectiva que valoriza humanizar os educandos.

Sob a mesma perspectiva da objetificação dos educandos, quando Fátima, estudante do segundo ano do Ensino Médio, trazia sua vivência escolar, ressaltava

que, por existirem alunos que não querem fazer nada, os professores se desmotivam e a qualidade das aulas diminui, como demonstra nesse trecho:

“Os professores não conseguem dar aula, as salas de aula estão cheias, com alunos que não se interessam em estudar, somente em passar de ano por frequência e pegar o diploma. E esses alunos desinteressados atrapalham e desmotivam os professores a dar aula, deixando muitos no prejuízo.”

Continuo apontando que essa situação de desinteresse reflete a alienação dos conteúdos escolares e a forma como é estruturado o processo de ensino-aprendizagem. Estão fixados papéis estanques de atividade de um pólo e passividade do outro, e isso favorece a idealização de certos modelos. Como Fátima afirma:

“Imagino que todos sejam bons, pelo fato de estarem no posto de professores. Todos os professores que conseguem dar aula ensinam muito bem.”

Se o professor habita esse lugar de detentor da sabedoria, e só depende dele sua transmissão, espera-se que quem ocupa esse cargo faça jus à posição que assume, podendo ser visto como alguém que só tem a ensinar, e nada mais a aprender. As vias não são de mão dupla, professor ensina e aluno aprende, não há troca.

Fátima faz ainda uma colocação muito interessante à luz do fenômeno de unilateralidade do ensino:

“O conhecimento dado pela escola às vezes é limitado por causa do planejamento dado pela delegacia de ensino. Esse conhecimento deixa dúvidas.”

Está presente nesse olhar um reconhecimento dos limites dessa forma de ensino. O mencionado planejamento da delegacia de ensino deixa dúvidas, é limitado. Esse planejamento exclui a participação dos educandos, seus contextos sociais, familiares, e relacionais, não leva em conta o cotidiano vivido, os interesses, a força criativa dos personagens centrais da atividade educacional. Não permite o diálogo, a elaboração de idéias em situação, não permite um ensino interdependente, que emerge em situações de troca de saberes, de construção conjunta, mas é um ensino dificilmente apropriado pelos estudantes.

A estudante reafirma essa não apropriação ao dizer que acha que esquece coisas que aprende:

“Quando não é muito usado esqueço.”

Tal aspecto aparece também no relato de Denis, que diz:

“Quando é uma coisa mastigadinha, dada na sua boca, às vezes você esquece.”

O esquecimento dos conteúdos viabiliza pensarmos que a rigidez imutável do planejamento curricular favorece o ensino vinculado aos processos de decorar e repetir coisas, apenas. Os alunos repetem conteúdos, assim como a sociedade repete um padrão educacional alienado, uma coisa está intrincada com a outra.

6.2 Alunos envolvidos: reconstruindo perspectivas

Em contrapartida à educação que aliena o aluno, é possível notar um movimento de oposição a essa situação na própria fala dos entrevistados, mesmo que nas vivências essa idéia passe despercebida. Denis expressa esse movimento claramente nesses trechos:

“Na verdade, não considero nada do que eu fiz na escola importante, porque hoje eu vejo que perdi meu tempo e que eu devia ter tido outros tipos de atitudes. O importante era passar de ano. Era importante para as outras pessoas eu estar lá, não era importante para mim mesmo.”

“Quando você busca uma informação é porque você já tem interesse naquilo, você já está se pré-dispondo a ir atrás de aprender aquilo. Na minha opinião, receber uma informação parece ser mais fácil, mas na verdade, hoje eu vejo que aprender a buscar a informação é mais importante e construtivo.”

Ao analisar sua situação escolar apontando que era importante para os outros, o fato de ele estar na escola, e não para ele mesmo, Denis percebe que estava lá para cumprir algo que lhe era exigido pela exterioridade, algo que não partia de si mesmo, e que, portanto, não o envolvia. O modelo do aluno alienado em seu espaço escolar não fazia sentido e propiciava um ambiente desinteressante; não havia nada que o chamasse, que fosse por ele construído ou elaborado. As coisas apareciam como simplesmente dadas, como constructos totalmente alheios aos educadores-educandos, como conteúdos totalmente exteriores e teorizados. Isso se confirma quando ele diz que receber a informação parece mais fácil, mas que buscá-la é mais importante e construtivo.

No seu entendimento, a forma como as coisas eram feitas na escola poderiam ser fáceis, bastava estar na aula e copiar os escritos da lousa, mas isso não estabelecia nenhuma relação de proximidade entre o estudante e o conteúdo.

Entretanto, a busca pelo saber poderia fazê-lo, já que a busca parte de pessoa, e faz com que ela esteja envolvida em todo o processo. A busca é capaz de tornar apropriados os saberes externos.

Fátima apresenta também o viés da importância do envolvimento do aluno, no trecho a seguir:

“Os debates estudantis. Foi a melhor forma que eles encontraram de dar aula, onde todos participam de uma discussão construtiva, onde os alunos expressam suas opiniões, sem restrições, e aprendem a entender pessoas com pensamentos diferentes, encarando isso positivamente. Esse é o único modo de os professores darem aula.”

Ela mostra que na sua escola, as aulas que considera melhores são as aulas em formato de debate estudantil, em que os alunos têm a liberdade de se colocar. É nesse momento que, dentro da estrutura alienante e não participativa predominante, os educandos encontram um espaço para sentirem envolvimento, para sentirem que podem atuar de forma ativa, marcando diferença das aulas em que estão apenas presentes como ouvintes. Um outro comentário feito por Denis se encaixa na mesma perspectiva:

“Na hora que o aluno vai atrás, ele está aprendendo, ele está envolvido. Quando ele só copia, nada parte dele, está tudo muito fácil, e ele não tem que se preocupar, pois ele pensa que no dia que precisar, vai estar tudo ali fácil, alguém vai saber. Alguém vai saber por mim.”

Parece extremamente relevante pensar que quando o ensino envolve o educando, ele deve se dispor para construir em conjunto com os educadores os conteúdos de sua formação. Dessa forma, ele estará implicado, e ele será dono e criador de seus saberes, seus conhecimentos. Bastante relevante também, é pensar que se o aluno é passivo e não tem que se pré-ocupar com as coisas, já que elas lhe serão dadas, o saber se torna algo de uma ordem externa, fora dele, que não lhe pertence, “alguém vai saber por ele”.

O envolvimento dos alunos retoma a dimensão da intencionalidade. Fátima está falando sobre isso, quando responde se a escola prepara para que o aluno continue se desenvolvendo sozinho:

“Mais ou menos. A escola dá os princípios básicos. Para se desenvolver só, isso depende da vontade do aluno.”

Se a educação se der nas bases do envolvimento, os educandos estarão necessariamente atuando em uma busca intencionada, com direcionamento, estarão firmados na vontade. A educação deixa de depender dos outros e passa a ser de autoria própria de cada um, o que traz também o aspecto da responsabilidade, do cuidado com o que é seu.

Obviamente, ao falarmos que a educação passa a depender do educando não estamos excluindo a importância do papel do educador como um igual construtor desse aprendizado, a partir da sua tarefa de facilitar a apropriação de sentidos para os alunos, de junto com eles construir um caminho único, numa cooperação, num caminho de duas vias, numa troca, numa relação dialógica nos termos freirianos. Denis aponta para esses aspectos nas seguintes falas:

“Eu acho que, em primeiro lugar, deveria ter um diálogo entre professores e alunos.”

“Se eu tivesse ido atrás da informação eu iria aprender melhor porque eu estaria desde o início me pré-dispondo a ter aquela informação. Agora, se uma pessoa me traz a informação, me explica, me causa uma vontade, e eu chegar em casa para tentar fazer e não conseguir, eu vou buscar mais informação por mim mesmo e vou gravar também. Mas o que acontecia no colégio é que não tinha essa troca.”

A partir do momento em que o educando se sente numa posição ativa, ele automaticamente se responsabiliza por suas atitudes, e deixa de depender da “boa vontade” de outras pessoas para construir seu percurso autêntico. Educação vinculada à vida dos educandos também é um fator relevante para que esse educando se sinta responsável por si e perceba seu lugar dentro do processo. Os círculos de cultura de Paulo Freire traziam conteúdos do cotidiano do grupo de pessoas envolvidas, e conseguia a partir de uma aproximação desses conteúdos, que o aprendizado se expandisse e se perfizesse de fato. Quando o educando é parte do grupo, parte do vivido, o aprendizado é mais real. Exemplo disso é a situação vivida por Denis:

“Eu me sinto mais de igual, não sei se é por causa das pessoas que estão nesse cursinho de hoje. Antes era um cursinho super caro, as pessoas vinham de escola particular, as pessoas estavam lá para rever. E agora é um cursinho social, tem muitas pessoas que realmente não sabem, fizeram supletivo, não estudam há muitos anos, uma situação parecida com a minha, e acho que isso facilita.”

Ao colocar que antes aquelas histórias não faziam sentido para ele, Denis mostra que o pertencimento num grupo escolar ajuda a construir o envolvimento, para tornar-se cuidador de sua trajetória, estando identificado tanto com os conteúdos, quanto com o ambiente e as pessoas. Mesmo estando, ainda, frente ao mesmo modelo tradicional de educação, que num curso pré-vestibular pode estar inclusive exacerbado, devido à sua função prática de passar os conteúdos do currículo exigido para os exames de aprovação em universidades, ele pôde sentir mais pertencimento agora do que antes. Essa vivência facilitou sua percepção frente à parcela de responsabilidade que lhe caberia, anos atrás, no desinteresse pela escola:

“Culpa por me desinteressar e tomar outros rumos. Me importar mais em sair para tomar uma cerveja ou ficar jogando truco no corredor da escola... Eu ia me desinteressando. Eu via que não conseguia aprender aquilo, e, ao invés de tentar correr atrás e tentar aprender...”

Muitas vezes ressaltou-se no discurso, que a didática dos professores nas escolas não é boa. A significação que se pode tirar dessa definição e “didática” é que o método que nossa sociedade escolhe priorizar no campo educacional está sendo percebido como falho. A alienação aluno-conteúdo e a hierarquização vertical educador-educando, vem se mostrando negativa para a construção de cidadãos, pensadores, críticos. Tais perspectivas parecem se abrir quando se pensa numa educação envolvente, dialógica, conjunta.

6.3 Massificação encoberta: postergando o utilitarismo

Quando Fátima foi questionada sobre a importância de passar de ano, obter um diploma, fazer faculdade e ter um emprego, respondeu:

“Todos esses motivos são importantes porque um depende do outro. Para ter um bom emprego e fazer faculdade, é fundamental ter um diploma de conclusão de ensino médio.”

Ao colocar tais aspectos como “motivos”, Fátima revela que em sua concepção a Educação apresenta motivos específicos para existir, ela tem finalidades. As finalidades educacionais no seu ver já são essas mesmas: passar de ano, receber diploma, fazer faculdade e conseguir emprego. A educação como um todo se encerra aí. Por quê?

Fátima está se construindo e construindo sua vida acadêmica numa sociedade que tem características específicas, onde muitas vezes somente alguns aspectos da vida humana são valorizados. A sociedade propaga a idéia de que uma pessoa bem sucedida é uma pessoa que tem um emprego bom, pois isso significa que ela recebe um salário suficiente para que possa consumir tudo o que desejar, e/ou necessitar. A massificação social dá conta da propagação desses valores, que acabam recebendo adesão. Nessa sociedade capitalista, em que tudo é um serviço prestado, ou seja, bens de consumo como roupas, alimentos, meios de transporte, planos de saúde, seguro de vida, atividades de lazer, só faz sentido pensar o futuro numa perspectiva de garantia de condições para que esses bens possam ser consumidos. Portanto, a idéia de um projeto educacional se limita a ser uma passagem para o lugar desse adulto capaz de se manter nesses padrões.

Outro aspecto bastante evidente dessa sociedade é que tudo tem seu lugar. As coisas são elaboradas de uma forma para que todo serviço prestado apresente uma finalidade, todo tipo de trabalho tem uma função, as coisas favorecem a funcionalidade do maquinário capitalista, para que a sociedade se preserve, se mantenha em ordem. Cada cidadão, e cada produção humana devem ter, portanto, uma utilidade social, ou então não terão valor. Essa idéia de utilitarismo reflete na forma de conceber o ensino, como aponta Fátima:

“Nada é ensinado em vão. Tudo, mais cedo ou mais tarde, tem sua utilidade”

“Na profissão que desejo seguir, a escola só tem a função de dar o ensino básico e o diploma.”

Denis se remete ao mesmo aspecto quando diz o motivo de ter continuado na escola até o final do Ensino Médio:

“Ah, por pressão da família, e porque de certa forma eu sabia... No fundo, no fundo eu sabia que era importante ter o diploma. Para depois eu, quem sabe, fazer uma faculdade... Para terminar o segundo grau, que era obrigatório.”

Assim, as coisas todas terão um dia sua funcionalidade prática, e a escola está reduzida a um veículo entre o jovem aluno e o adulto trabalhador. A obrigatoriedade da escola toma um significado dentro dessa perspectiva: essa ponte para o futuro profissional se dá de forma melhor, com mais garantias, a partir da escola. O aprendizado é reforçado por essa sociedade da informação rápida, da comunicação imediata, do consumo global. E a crença agrega o aspecto de que quanto mais aprendizado, melhor será a garantia, num aspecto de especialização, de técnica. A

massificação é mais um componente alienante dessa prática educacional, já que as vidas das pessoas não estão implicadas nesse ambiente. O aprendizado tem um objetivo simples e claro de formar as pessoas para suas profissões; os aspectos emocionais, a criatividade e singularidade não estão presentes nessa visão.

No trecho que segue, Fátima aponta mais uma vez para a idéia de que o importante é o poder de consumo, dos bens materiais concretos:

“Alguns alunos desmotivam os professores que acabam deixando mão de dar aula, pois isso não os prejudica em nada, continuam recebendo. Os únicos prejudicados são os alunos.”

Ela se queixa de que para os professores não faz diferença se os alunos não aprendem, pois eles estão prestando seus serviços e recebendo seus salários, independente do que se passa com os alunos. Quem sai no prejuízo, são os educandos, que perdem as aulas, e isso prejudica os projetos de futuro, de também ter seus próprios salários garantidos.

Denis reforça essa visão. Quando perguntado se as informações e o conhecimento têm um objetivo, diz:

“É legal você saber, acho que na escola eles passam uma base de tudo. É importante para você saber. É a forma de conhecer um pouco de tudo e saber o que você mais gosta.”

E complementa:

“Para poder escolher o que você quer estudar, com que quer trabalhar. Mas também é importante para você não ser um leigo em nenhum assunto: você vai para a praia e sabe por que tem onda; é para conhecer por uma questão de vivência humana. Base para tudo na vida, você não descarta o que não usou.”

Novamente, nada é ensinado em vão porque é importante saber um pouco de tudo para que se possa escolher o que pode ser mais útil para suas escolhas profissionais e de vida. Porém, ele traz uma idéia um pouco diferente, ao falar da “vivência humana”, que apesar de parecer ligada ainda a uma questão de uso ou não uso posterior, já carrega um aspecto de outra ordem, ordem das experiências humanas, do conhecimento que difere do pensar racional, mas que conecta esferas do próprio homem, do si mesmo ligado à vivência. É importante que a educação não seja omissa em relação a tais aspectos.

6.4 Confusão informação X conhecimento

Cabe aqui expor dois excertos das entrevistas. O primeiro bloco apresenta a conversa com Fátima, e o segundo, com Denis.

Primeiro:

- Você acredita que a escola te informa? Qual a importância de obter informações?

Sim, se informar é muito importante para adquirir conhecimento.

- Você acha que conhecimento e informação são a mesma coisa?

Não exatamente. Imagino que ambos estejam ligados, quem tem conhecimento passa em forma de informação, e quem se informa adquire conhecimento.

- O que é conhecimento?

Saber algo com detalhes.

- Você tem interesse em aprender coisas, mesmo que elas não aumentem suas notas?

Sim, informação nunca é demais

Segundo:

- Você acha que informação e conhecimento são a mesma coisa? Não.

Acho que informação é aquilo que você recebe ali no dia-a-dia, aquele pouquinho, e conhecimento eu vejo como a união dessas informações; como se você pegar todas as informações que você tem e transformar em conhecimento. O conjunto de informações é o conhecimento. Conhecimento é algo que construímos ao longo da vida, acumulando informações.

- E conhecimento escolar? É o

conjunto de tudo que você aprende na escola, na sua vida acadêmica.

É interessante notar que em ambos relatos, a informação aparece como um pedaço do conhecimento, algo menor, e o conhecimento, como algo mais aprofundado. Para Fátima o conhecimento é transmitido na forma de informação, mas quem a recebe, a transforma em conhecimento, é como se a informação fosse uma etapa prévia do conhecimento. Para Denis, a junção de várias informações compõe o conhecimento. Aparecem quase como sinônimos.

As concepções desses aspectos não costumam ser discutidas, é como se fossem “a priori”, todos já deveriam saber o que significam desde o princípio. O que

ocorre é que não se reflete acerca dos termos, pois a reflexão traria outras formas de entender, e isso poderia levar a um questionamento das prioridades que estão sendo eleitas pela sociedade no campo da educação.

Quando pensamos que a sociedade em que vivemos é a sociedade da informação; quando percebemos que se valoriza a agilidade, a rapidez, a substituição constante do antigo pelo novo, por meio da tecnologia; quando entendemos que é fundamental nessa forma de se organizar. O possuir, o ter, diante disso faz-se condizente um campo educacional que se sustenta na quantidade de informações, que se preocupa com uma transmissão de diversos fatos para ter como consequência um maior acúmulo de conteúdos depositado nos educandos. A partir do momento que adotamos uma reflexão sobre o tema, e entendemos que não é o *ter* do homem que o constitui, mas sim, suas *possibilidades de ser*, trazemos o aspecto da experiência como fundamental, em oposição à informação.

É como se somente através da vivência, que inclui o sujeito na situação, pudéssemos pensar em um saber que ultrapasse o saber factual, mas que abranja o saber fenomenal, dado que os fenômenos já abarcam o homem que vive o fato. Assim, a educação vai além do saber conteúdos teóricos, mas tem como foco principal a significação das experiências. Nesse caminho, ao invés de uma grande base informacional desvinculada do humano e exterior a ele, atinge-se a dimensão da construção do conhecimento, quando os saberes são apropriados e vinculados pelos educandos.

De certa forma a informação é, sim, “menor” que o conhecimento, mas não se trata de ser uma unidade componente dele, mas de ser muito pontual e superficial, de não abarcar aspectos relevantes para os sujeitos e estar alienada de suas vivências como uma coisa à parte. A educação concebida a partir dos valores da experiência é bastante diferente da educação que prioriza a informação.

6.5 Impessoalidade como modo-de-ser imperativo no contexto da massificação

Considerando todos os levantamentos já feitos previamente, pode-se afirmar que os valores sociais que estão em voga são aqueles da generalidade, da exterioridade, em que não há espaço para especificidades. O belo, o almejado e o considerado importante são instâncias manipuladas socialmente para o homem atual; o humano sofre a forte desvalorização de seus aspectos mais singulares, e é

impelido a estagnar-se em lugares determinados em nome de uma ordem estabelecida. A sociedade que valoriza o capital, que estimula a substituição incessante, o faz tanto em estruturas concretas quanto nos relacionamentos que se estabelecem entre as pessoas.

O humano se encontra no mundo, sob um prisma de estar sendo determinado por tal mundo, ao invés de estar se relacionando com ele, construindo essas relações. O humano está limitado, a cultura parece imóvel, dura, inflexível. Fenomenologicamente, para viver em sociedade, o homem já está, de antemão numa vida imprópria, pois sempre haverá uma dimensão do singular que é rejeitada pela convivência na coletividade. A impropriedade não necessita estar impregnada por uma qualificação negativa: o homem se utiliza do impróprio em prol de ser-com.

A questão que incomoda é a de um homem que vive apenas na impropriedade, inteiramente, que não busca pelo próprio, que não tem espaço para essa busca. A propriedade e a autenticidade, não são entendidas como elementos constantes e imutáveis, mas como necessários para uma vida que se constitui de experiências, uma vida da qual o homem faz parte e participa.

A alienação estabelecida em toda a sociedade, inclusive na educação, se propaga através da massificação de sentimentos, desejos, produções e qualidades, e é percebida nesse homem tão somente impróprio. Quando Fátima diz que espera do futuro “Sucesso pessoal. E pessoas mais humanas”, ela retrata a impessoalidade do mundo circundante.

Fátima diz algo sobre o que se espera dela socialmente: sucesso pessoal. Um sucesso que vem arraigado ao impessoal: o sucesso é determinado pelos valores da cultura. Ao mesmo tempo que ela se preocupa com essa dimensão construída na impropriedade, diz que as pessoas não estão sendo humanas, e isso deriva da alienação que está se sustentando. O homem não está envolvido nas suas relações, está fora delas; ele não está sendo autêntico; um homem assim está perdendo uma de suas dimensões mais originais, que é a de ser-em-relação. As contradições que surgem da supervalorização de um mundo massificado e da desvalorização dos aspectos singulares e pessoais se manifestam nas necessidades e nas crenças das pessoas, como foi percebido na fala citada.

6.6 O cuidar, em muitas direções

Colocou-se que a função do educador, dentro de uma perspectiva fenomenológica, é a de *cuidar* dos educandos, através de uma relação atenta,

zelosa, e preocupada, com direcionamento ao futuro, ao devir, às possibilidades de cada um daqueles estudantes. Essa dimensão foi confirmada na fala dos entrevistados, como uma necessidade muitas vezes ignorada.

Quando Denis relata seus sentimentos de “ficar para trás” na sala de aula, e diz que os professores não “tinham paciência”, ele aponta para uma relação em que o cuidado não se estabelece, ou é bastante precário. Ele não se sentia olhado, acolhido.

Da mesma maneira, Fátima retrata uma visão que mostra que para ela, apenas os alunos sofrem as conseqüências da falta de aulas, e os professores não, como já foi colocado anteriormente. As formas de se relacionar que foram estabelecidas entre os estudantes e os educadores que construíram parte de suas vidas escolares foram relações estritamente mercadológicas: os educadores estavam ofertando um bem de consumo como qualquer outro. Tudo dentro de uma objetividade exacerbada: não participam dessa forma de relação aspectos de outras ordens, como aspectos subjetivos, interpessoais ou vinculares, aspectos que de fato, incluem ambos os pólos da relação.

Quando Fátima diz que é importante para ela preservar a escola e respeitar a todos, ela traz a dimensão do cuidado que ela tem pelo ambiente escolar e todos incluídos nele. Ela zela pela escola e pelos profissionais, e por que ela não mereceria esse mesmo zelo? Mais uma vez, as coisas se estabelecem de forma unilateral, e a unilateralidade não sustenta uma relação envolvente.

A educação bancária não comporta o envolvimento. Ela se dá na forma da prestação de um serviço, objetiva um produto final, que é o aluno com maior depósito de conteúdos. O método de transmissão pode ser eficaz, e se não o é, a culpa recai sobre os alunos que não conseguiram “digerir” o que foi passado na aula, e esse problema compete ao próprio aluno resolver. Com base nesses mecanismos de funcionamento, subestimando o cuidado, é que se podem gerar como conseqüências as perspectivas de abandono e desamparo escolar, que propiciam o fracasso e a desistência.

Educadores ocupados com o devir dos estudantes, atentos às possibilidades, aos *pro-jetos*, ao *vir-a-ser* de cada um deles, conectados às realidades, aos contextos de vida, dentro de uma relação que envolve educador e educando, relação que inclui e convoca, certamente favoreceriam outros tipos de conseqüências.

Capítulo 7. Considerações finais

Muitos dos aspectos que envolvem a perspectiva dos educandos em relação à educação conseguiram ser desvelados ao longo desse trabalho. Buscava uma resposta para o espanto e a dúvida que a situação educacional retratava para mim, considerando um cenário de descaso e desinteresse por parte dos estudantes no que se refere ao campo educacional.

Sem dúvida, os aspectos do desinteresse e do descaso foram relevantes nos discursos das pessoas entrevistadas, mas tornou-se prioritário, o entendimento dessas manifestações em seus contextos. Tornou-se primordial a percepção de que tais aspectos refletem toda uma estrutura educacional que está estabelecida, e mostram um descontentamento frente a esse modelo.

O que se torna mais importante é a reflexão acerca das condições que essa estrutura educacional pode proporcionar, e os limites que ela impõe; e o vislumbre de outras formas de construir a educação, de maneira que as perspectivas possam ser ampliadas, e que haja uma mudança nas relações que se estabelecem entre o educando e o conhecimento, o educando e o educador, a criança e o cidadão crítico.

Essa mudança explicitou-se como necessária, pois as condições atuais em que a educação se encontra mostraram-se bastante desestimulantes na sua complexidade. A permanência dessa perspectiva acaba por impedir que a função social da escola, na direção de possibilitar experiências de formação integral, crítica e de realização humana possa se cumprir; ou que se construam experiências com o saber.

É extremamente importante que as reflexões que abarcam esses questionamentos continuem, e que sejam feitas intervenções práticas com o objetivo de transformar esse campo. O espanto deve continuar presente, não um espanto da ordem do julgamento das práticas que são feitas pelos educandos e educadores, mas um espanto com a manutenção imposta de um estreitamento de possibilidades educacionais e sociais.

Referências bibliográficas:

BAREMBLITT, Gregório. *Compêndio de análise institucional e outras correntes: teoria e prática*. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 1998.

BONDÍA, J.L. *Notas sobre a experiência e o saber de experiência*. Universidade de Barcelona, Espanha. Tradução João Wanderley Geraldi. *Revista Brasileira de Educação* n°19, p. 20-28, jan./fev./mar./abr. 2002, pp...

CHARLOT, B. *Relação com o saber: formação dos professores e globalização*. Porto Alegre: Artmed, 2005.

CHAUÍ, M. *Convite à filosofia*. São Paulo: Ática, 1995.

DURKHEIM, Émile. *Educação e sociologia*. 3. ed. Tradução de Lourenço Filho. São Paulo: Melhoramentos, 1952.

FIORI, E. Prefácio in FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*, prefácio. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1968.

FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

GASONATO, M. R. C. *O sentido das expectativas das famílias em relação à escola para a formação de seus filhos*. 2007. 106 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia da Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. 2007.

GIOVEDI, V. M. *A inspiração fenomenológica na concepção de ensino-aprendizagem de Paulo Freire*. 2006. 141 f. Dissertação (Mestrado em Educação)- Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. 2006.

LOMAR, M. T. *O diálogo na prática docente. A compreensão de professoras de uma escola pública do Município de São Paulo*. 2007. 118 f. Dissertação (Mestrado em Educação)- Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. 2007.

MARTINS, J. e BICUDO, M. A. V. *Estudos sobre existencialismo, fenomenologia e educação*. São Paulo: Centauro, 1983.

MARTINS, J. e BICUDO, M. A. V. *A pesquisa qualitativa em Psicologia. Fundamentos e recursos básicos*. São Paulo: Moraes, 1989.

SOLIGO, M. G. *Identidades plurais e o cotidiano da escola*. 2005. 144 f. dissertação (mestrado em ciências sociais)- Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. 2005.

WARDE, M. HADDAD, S.(orgs.) *O Banco Mundial e as Políticas Educacionais*. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo: Cortez/Ação Educativa, 1998.

Anexo1

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Uma visão fenomenológica do sentido do conhecimento para os jovens que freqüentam o ensino público brasileiro

Esta pesquisa está sendo realizada pela aluna Mariana Mendes Haddad sob a orientação e coordenação de Maria da Graça Marchina Gonçalves, docente do departamento de Psicologia Social da Faculdade de Ciências Humanas e da Saúde da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. O principal objetivo desta pesquisa é compreender o sentido que o conhecimento tem para os alunos do ensino público e as repercussões que tal sentido tem nas suas experiências escolares cotidianas e nas suas elaborações de perspectivas de futuro. Sua importância reside no fato de que o sentido que a tarefa exerce sobre cada indivíduo influencia na abertura ou não de possibilidades para sua vida presente e futura, e a situação educacional brasileira é um fator que merece devida atenção, principalmente perante relatos que mostram o papel da escola sendo desvalorizado. As considerações sobre as perspectivas individuais podem abrir um novo olhar frente aos desafios presentes na educação.

Os dados serão coletados através de entrevistas semi-estruturadas com os colaboradores, que serão gravados em fita de áudio/anotações e terão duração ainda não estabelecida. Os colaboradores participarão da pesquisa voluntariamente, sendo que poderão desistir de participar em qualquer momento, sem sofrer qualquer tipo de consequência. No caso de os colaboradores serem menores de idade, o termo de consentimento livre e esclarecido será encaminhado também aos responsáveis. Em qualquer momento da presente pesquisa os colaboradores poderão solicitar livremente maiores esclarecimentos sobre a metodologia sem que haja qualquer recusa da pesquisadora em fornecê-los. O nome dos colaboradores será mantido no mais absoluto sigilo, bem como quaisquer informações que possam identificá-los.

Potencialmente, a participação dos colaboradores nesta pesquisa não acarretará danos físicos ou psíquicos, mas caso sintam a necessidade de esclarecer qualquer dúvida sobre a pesquisa e qualquer de suas etapas, sintam-se confortáveis em me contatar através do e-mail marimhaddad@hotmail.com.

Consentimento Livre e Esclarecido

Li as informações acima sobre a pesquisa *Uma visão fenomenológica do sentido do conhecimento para os jovens que freqüentam o ensino público brasileiro*, que está sendo realizada por Mariana Mendes Haddad e orientada por Maria da Graça Marchina Gonçalves e, me considero esclarecido(a) sobre seu conteúdo e objetivos. Desta forma, declaro que aceito participar da mesma por meio das observações e entrevistas a serem realizadas pela pesquisadora.

São Paulo, ____ de _____ de 2009

Assinatura do participante

Anexo2

Roteiro de entrevista para aluno do Ensino Médio:

- O que você faz na escola?
- Das coisas que você faz, qual você acha mais importante? Por quê?
- E qual a que você mais gosta? Por quê?
- O que é a escola para você? (Como você definiria escola?)
- Você acredita que a escola informa? Qual a importância de obter informações?
- Você percebe diferença entre receber e buscar a informação? E o que a escola deveria fazer em relação a isso? (dar a informação ou ensinar a buscar?)
- Como você descreve sua forma de participação na escola? O que você acha disso?
- Você acha que conhecimento e informação são a mesma coisa? O que é conhecimento?
- E conhecimento escolar?
- Para que serve o conhecimento escolar?
- Além da escola, existem outras maneiras de obter informação? Quais?
- E conhecimento? Quais?
- Existe diferença entre o conhecimento obtido na escola e o conhecimento obtido em outros lugares?
- Como é a avaliação na sua escola?
- O que você acha da avaliação? Para que você acha que serve a avaliação?
- Você vê relação entre avaliar e informar?
- E entre avaliação e conhecimento?
- Qual a importância de passar de ano? Obter diploma? Fazer faculdade? Ter

um emprego?

- Aprender coisas sem utilidade imediata é interessante?
- Você tem interesse em aprender coisas, mesmo que elas não aumentem suas notas? Você se interessa por materiais extra-curriculares? Como o que?
- O que você espera do futuro?
- Que profissão almeja ter?
- Qual a importância da escola nos seus planos?
- Como você descreveria o ensino na sua escola?
- Você considera que a escola ensina tudo o que você gostaria ou precisaria aprender?
- Considera ter aprendido o que foi ensinado?
- Acha que esquece o que aprende? Por quê?
- E o que você teria a dizer sobre os professores? (Como é o relacionamento com os professores dentro e fora de sala de aula?)
- Você acha que a escola prepara para você continuar a se desenvolver, a conhecer e se informar sozinho? (considera apto a obter conhecimento depois que se formar, de forma autônoma?)
- Diga três palavras que descrevem a escola para você.
- Diga três palavras que descrevem conhecimento para você.

Roteiro de entrevista para aluno do curso pré-vestibular:

Questões sobre a escola em que concluiu o Ensino Médio

- Há quanto tempo você saiu da escola?
- O que você fazia na escola?
- Das coisas que você fazia, qual você acha mais importante? Por quê?
- E qual você mais gostava? Por quê?
- O que é a escola para você? Como você definiria a escola?
- Você acredita que a escola te informatizava? Qual a importância de obter informações?

- Você percebe uma diferença entre receber e buscar a informação? O que a escola deveria fazer em relação a isso? (dar a informação ou ensinar a buscar)
- Como você descreve sua forma de participação na escola? O que você acha disso?
- Você acha que conhecimento e informação são a mesma coisa?
- Se não forem a mesma coisa, o que é conhecimento?
- E conhecimento escolar?
- Para que serve o conhecimento escolar?
- Além da escola, existem outras maneiras de obter informação? Quais?
- E conhecimento?
- Existe diferença entre o conhecimento obtido na escola e o conhecimento obtido em outros lugares?
- Como era a avaliação na sua escola? O que você achava da avaliação?
- Para que serve a avaliação?
- Você vê relação entre informar e avaliar?
- E entre avaliação e conhecimento?
- Qual a importância de passar de ano? Obter diploma? Fazer faculdade? Ter um emprego?
- Aprender coisas que não seriam cobradas (sem utilidade imediata) parecia interessante?
- Você tinha interesse em aprender coisas, mesmo que elas não aumentem suas notas? Você se interessava por materiais extra-curriculares? Como o que?
- O que você espera do futuro?
- Que profissão almeja ter?
- Qual foi a importância da escola nos seus planos?
- Como você descreveria o ensino na sua escola?
- Você considera que a escola ensinou tudo que você gostaria/precisaria aprender?
- Considera ter aprendido o que foi ensinado?
- Acha que esquece o que aprende? Por quê?
- O que você teria a dizer sobre os professores?

- Você acha que a escola te preparou para você continuar a se informar/conhecer/desenvolver sozinho?
- Você considera que a escola cumpriu o seu papel ou falhou nessa tarefa?
- Diga o que é a escola para você em três palavras.
- Diga o que é o conhecimento para você em três palavras.

Questões sobre o cursinho pré-vestibular:

- Você vê o cursinho de forma diferente de como via a escola? Como se dá essa relação?
- Qual foi a necessidade que você sentiu para procurar o cursinho?
- Você buscou o cursinho imediatamente após terminar o ensino médio?
- Quais são suas expectativas em relação ao cursinho?
- Você vê diferença entre o conteúdo escolar e o conteúdo do cursinho? O que você pensa sobre isso?