

As vicissitudes da cultura escolar e os seus desafios filosófico-educacionais na contemporaneidade

Vera Teresa Valdemarin,
Departamento de Ciências da Educação,
Universidade Estadual Paulista/Araraquara

Ao abordar o tema proposto pelo Simpósio – “Novos problemas e temas em filosofia da educação” – priorizei fazer uma reflexão tendo como pano de fundo análises e conhecimentos produzidos em diferentes áreas das ciências humanas, inquirindo-os com o objetivo de buscar possíveis sentidos, interpretações e finalidades. Trata-se da tentativa de transformar partes, fragmentos e diversidades de perspectivas num mosaico inteligível, tendo a educação e, mais especificamente, a educação escolar como centro. O resultado do esforço empreendido e que é aqui apresentado não comporta conclusões e certezas. Trata-se, no momento, de um convite para um exercício de reflexão sobre possibilidades abertas para a Filosofia da Educação, que têm sua base no trabalho desenvolvido no Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Cultura e Educação e na linha de pesquisa Estudos históricos, filosóficos e antropológicos sobre escola e cultura da Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara/UNESP.

Conforme o texto ia sendo elaborado, foi se tornando mais forte a sensação que a situação que eu descrevia se assemelhava àquela vivida pela personagem Alice, de Lewis Carrol, no país das maravilhas: a sucessão de acontecimentos difíceis de serem compreendidos provoca encantamento, assombro, suscita perguntas, dúvidas e perplexidade e, ao final, produz poucas respostas e muitas possibilidades. Assim, as duas partes em que a presente reflexão está dividida foram nomeadas com frases tiradas desse livro. A primeira parte trata da dificuldade para compreender o contexto em que nos movemos, os dados a partir dos quais podemos pensar a educação contemporânea. Richard Sennet já afirmou que “boa parte da realidade social moderna é ilegível para as pessoas que tentam entendê-la” (SENNETT, 2006, p.20), podendo-se acrescentar como complicador que ela é também opaca. Adotando a tradição que as metáforas de luz e sombra têm na filosofia - luz designando uma situação de conhecimento e sombra indicando a ignorância e o desconhecimento - a opacidade seria uma situação intermediária, oposta à transparência, turva, de difícil percepção, onde a luz não consegue penetrar. Não se trata de desconhecimento, uma vez que o volume de informação circulando é imenso, mas sim de ausência de pontos de referência a partir dos quais essas informações possam adquirir sentido, mesmo de alcance parcial.

A segunda parte do texto procura levantar alguns temas a serem crivados pela reflexão filosófica com o objetivo de provocar a discussão sobre alguns consensos que prevalecem no discurso sobre a escola contemporânea.

Trata-se aqui de adotar a proposição de Ítalo Calvino como mote para a reflexão filosófica:

Cada vez que o reino do humano me parece condenado ao peso, digo para mim mesmo que à maneira de Perseu eu devia voar para outro espaço. Não se trata absolutamente de fuga para o sonho ou o irracional. Quero dizer que preciso mudar de ponto de observação, que preciso considerar o mundo sob uma outra ótica, outra lógica, outros meios de conhecimento e controle. As imagens de leveza que busco não devem, em contato com a realidade presente e futura, dissolver-se como sonhos... (CALVINO, 1990, p.19)

Que coisa mais estranha! Mas tudo está tão curioso hoje... (CARROL, 1986, p.72)

Entre as inúmeras constatações da complexidade presente na contemporaneidade pode ser destacada aquela advinda do enorme avanço e da extraordinária rapidez da produção de conhecimento e de tecnologia ocorrida no século XX. Nicolau Sevcenko busca num passeio de montanha-russa a analogia para descrever o desenvolvimento moderno e contemporâneo. A primeira fase do passeio - ascensão contínua e regular - corresponderia ao desenvolvimento ocorrido do século XVI até meados do século XIX, que garantiu “o domínio de poderosas forças naturais, de fontes de energia cada vez mais potentes” levando a “uma hegemonia apoiada na idéia de uma vocação inata da civilização européia para o saber, o poder e a acumulação de riquezas.” (SEVCENKO, 2001, p.15). A segunda fase - a queda vertiginosa e a perda de referências - corresponderia ao período compreendido entre as duas guerras mundiais, no qual o desenvolvimento tecnológico que propiciou a criação de usinas hidrelétricas e siderúrgicas, o uso de petróleo e seus derivados, a indústria química e suas aplicações, propiciou também um enorme potencial destrutivo.

A terceira fase na nossa imagem da montanha-russa é a do loop, a síncope final e definitiva, o clímax da aceleração precipitada, sob cuja intensidade extrema relaxamos nosso impulso de reagir, entregando os pontos entorpecidos, aceitando resignadamente ser conduzidos até o fim pelo maquinismo titânico. Essa etapa representaria o atual período, assinalado por um novo surto dramático de transformações, a Revolução da Microeletrônica. A escala das mudanças desencadeadas a partir desse momento é de uma tal magnitude que faz os dois momentos anteriores parecerem projeções em câmara lenta. (SEVCENKO, 2001, p.16)

Essa sensação de vertigem que tem sua face imediatamente reconhecível quando vista na perspectiva do inegável avanço, rapidez e volume do conhecimento contemporâneo, tem implicações menos perceptíveis e, no entanto, diretas, na subjetividade e nas formas de sociabilidade. Ao longo do século XX, mudou nossa relação com o tempo: ao aceitar a rapidez do conhecimento como inevitável e como impossível de ser acompanhada individualmente, ela foi eleita como um valor positivo e característico do nosso tempo, transformando-se em critério de julgamento preponderante em diferentes áreas e, conseqüentemente, produzindo uma desvalorização de toda e qualquer forma de rotina e de permanência, inclusive aquelas referentes à durabilidade das instituições e ao acúmulo de experiência. A adoção do efêmero e do novo desvaloriza o passado, a permanência, a cultura, enfim.

Essa valorização é claramente percebida nas formas mais desenvolvidas de organização do trabalho na sociedade onde a rapidez substituiu a estabilidade com projetos de curto prazo e quanto menor for esse prazo mais eficiente é considerada sua resolução. As inúmeras mudanças de emprego ao longo da vida são uma certeza e cada uma delas é acompanhada da exigência de novas habilidades, alterando significativamente a idéia de formação¹. A formação até meados no século XX é concebida como um processo de longa duração, no qual convergem conhecimentos e experiências para a aquisição de significados que foram se mostrando pertinentes no transcurso do tempo. No elogio do curto prazo, da flexibilidade e das novas habilidades, perdem-se as idéias de consolidação, de construção de uma história individual coerente ao longo do tempo.

Richard Sennet (2005) alerta para o fato que a rotina pode degradar, mas também pode proteger e, ao mesmo tempo em que decompõe o trabalho, pode compor uma vida, pois a atividade mecânica não gera senso de narrativa histórica e não leva em conta o valor do hábito nas práticas sociais e no auto-entendimento. A passagem do tempo permite o acúmulo de conhecimentos e de experiências que dão significado às ações.

A flexibilidade – adaptação às circunstâncias sempre variáveis – vista como uma necessidade para a forma econômica contemporânea, acaba por criar novas estruturas de poder sem criar condições de libertação, além de provocar uma reinvenção descontínua de pessoas e de instituições, tornando o presente sem relação com o passado. A flexibilização é vista como antídoto para a rotina, mas produz funções sem ocupações e uma descentralização do poder que continua a afetar fortemente a vida das pessoas.

¹ Formação aqui está sendo considerada em seu sentido mais amplo, a constituição de mentalidade, do caráter ou do conhecimento profissional, que engloba também a educação e a instrução e tem conotações de acumulação, de base, de sustentação.

No entanto, é preciso ressaltar que pode haver um elemento positivo na vertigem contemporânea: é o abandono de certezas.

Num texto bastante sugestivo, José Américo Mota Pessanha (1993) analisa, na perspectiva da filosofia, a necessidade da construção de outra racionalidade para a compreensão das mudanças ocorridas na contemporaneidade. Desenvolvendo uma analogia com a literatura, Pessanha caracteriza a racionalidade vigente até o século XIX como completa, plena, permitindo que a terra seja um lugar familiar aos humanos porque seus fenômenos foram conhecidos e desvendados. Essa racionalidade se expressa por meio de uma lógica de demonstração irretorquível, cuja cadeia de razões ascende através do portanto, portanto, portanto. Essa racionalidade baseada na prova analítica, dedutiva e teorematizada foi tomada também como paradigma das ciências humanas, porque apresenta a sedução do desvendamento de um mundo que passa a ser conhecido, interpretado e explicado.

Com o passar do tempo, esse paradigma é transformado em tradição numa sucessão de etapas que afirmam sua legitimidade, sua cientificidade e a veracidade de suas afirmações. No século XX, no entanto, essa racionalidade paradigmática começa a dar sinais de falência.

O questionamento desse modelo ocorre a partir da impossibilidade de sua aplicação a todos os aspectos da realidade, bem como de aspectos que lhe são intrínsecos. É preciso, portanto, construir uma nova racionalidade, uma nova cientificidade, principalmente para as ciências humanas. Esta racionalidade deve tomar por modelo o litígio, a disputa, o diálogo, situações nas quais não há conclusão definitiva, mas sim a busca do consenso e da preponderância dos argumentos. Nessa nova perspectiva, a explicação volta-se para o que não é imediatamente evidente. Contra o *portanto* do modelo anterior é preciso validar uma racionalidade pautada pelo *depende*, que considera as hipóteses em confronto e sua progressão com base em consensos. Na proposição de Pessanha, o novo modelo permitiria um avanço nos seguintes termos:

Trata-se de negar a matematização daquilo que não é matematizável, de negar a desumanização daquilo que precisa se manter humanizado, negar a extração da dimensão temporal daquilo que só pode ser compreendido temporalmente. Trata-se, portanto, de observar a temporalidade do tempo, a humanidade do homem, a concretude do concreto, coisas óbvias. (PESSANHA, 1993, p.31)

Assim, podemos tomar o desenvolvimento científico, o processo de trabalho na sociedade ou paradigmas filosóficos (os autores e as análises poderiam se multiplicar aqui) para caracterizar, em traços gerais, a aceleração das mudanças próprias do nosso

tempo, as incertezas que se avolumam e as graves implicações que têm para a idéia de formação. O que se pretendeu caracterizar aqui, em traços largos, é que a aceleração das mudanças produzidas no conhecimento na contemporaneidade não deve entorpecer o impulso para a busca de sentidos; ao contrário, devem incentivar a reflexão a partir de novos dados, considerando ainda o abandono do conforto de antigas certezas ou, dito de outro modo,

[...] as ciências humanas e sociais caminham não através do relativismo do tanto faz como tanto fez, mas do relacional das disputas, das hipóteses em confronto. Vão progredindo na medida em que ganham um certo consenso entre historiadores, educadores, filósofos, que vão permitindo que certas teses ganhem peso, tenham valor e preponderem. (PESSANHA, 1993, p.35)

A fim de derivar a discussão, no contexto aqui descrito, para o âmbito da educação escolarizada, entendendo-a como elemento importante do processo formativo, considero dois artigos, de intrigante semelhança, publicados com uma diferença de vinte anos. Trata-se de “A educação depois de 1968, ou cem anos de ilusão”, escrito por Bento Prado Junior, e “Escola, culturas e saberes”, escrito por Anne-Marie Chartier. O primeiro publicado em 1985 e o segundo em 2005. Os dois autores apresentam pontos comuns na educação francesa e brasileira para descreverem *uma idéia de escola* construída ao longo de pelo menos dois séculos na França, que exerceu grande influência no Brasil. Ambos apontam 1968 como marco da ruptura que abre um vazio conceitual e de representação e indagam sobre a capacidade ou a possibilidade de construir uma nova concepção de escola, socialmente justificada, da qual derivem ações pedagógicas.

O texto de Bento Prado assim caracteriza a escola, herdeira do iluminismo que creditava à educação a possibilidade de acabar com os males da sociedade:

Antes de 1968, grosso modo, filósofos e pedagogos discutiam o estilo da escola e as estratégias da educação, sem jamais por em questão o lugar social da escola e, sobretudo, *a eficácia da escola enquanto tal*, como forma de educação. De um lado e de outro, direita e esquerda, bem como entre pensadores e educadores, a querela limitava-se à definição da *boa* escola e, qualquer que fosse a posição adotada, pressupunha-se que ela seria meio e instrumento da instauração da *boa* sociedade. (PRADO JR, 1985, p.99, grifos do autor)

Essa representação de escola vigorava, com mais pontos comuns que diferentes, tanto na França como no Brasil. A crítica elaborada nas décadas de 1960 e 1970 questionou a

própria estrutura de escola e as relações de autoridade e de classe que lhe são intrínsecas.

Em poucas palavras: a escola, esse espaço privilegiado e acolhedor, que até então era visto como a melhor área para um feliz encontro entre letrados de boa vontade e jovens sadios e sedentos de saber, uns e outros preocupados com o advento de uma sociedade justa passou a ser visto como uma máquina infernal a serviço do *status quo*. (PRADO JR., 1985, p.104).

O livro *A reprodução*, de Bourdieu e Passeron, é um exemplo do processo de desconstrução da representação das instituições pedagógicas, pois desvenda que o ensino universitário funcionaria como chancela de diferenças culturais e lingüísticas estabelecidas pelas diferenças econômicas e, portanto, antes do ingresso na escola. Altera-se com essa crítica a consciência social da escola e a defesa da generalização da escola burguesa para todos e seu privilégio na produção e difusão do saber.

O texto de Bento Prado identifica a crise da sociedade e a crise da cultura e pergunta qual o possível sentido moderno da educação, qual o lugar social da escola, indicando a necessidade do exame do conteúdo e da forma escolar.

O texto de Anne-Maire Chartier (2005) faz um percurso analítico semelhante àquele feito por Bento Prado Jr. e chega à mesma identificação entre crise da cultura e crise da escola e, beneficiário do tempo de sua produção, acrescenta à análise outros elementos, dando a medida do refinamento do conhecimento sobre os problemas e, principalmente, do pequeno avanço em termos de novas proposições. Considerando também 1968 o marco da crise (marco de representação, marco simbólico e não um ponto determinado na linha do tempo), a autora acompanha o alargamento das críticas: não apenas a função social, mas também o conteúdo ensinado nas escolas é questionado. Na antiga representação da escola, a oposição era denominada como uma oposição entre cultura e incultura, saber e ignorância. Nas décadas seguintes, cria-se a expressão cultura de massas para descrever a cultura não impressa, mas de difusão oral e visual, efêmera, de entretenimento, de consumo rápido, que é fortemente difundida na sociedade. Os estudos sociológicos demonstram que os alunos fracassam na escola não porque lhes falte inteligência ou capacidade, mas porque não são acostumados às referências e ao conteúdo da escola, descrevendo, assim, o mecanismo de formalização da desigualdade cultural. Ao mesmo tempo, descreve-se a polifonia cultural existente nas diferentes sociedades e nos grupos que a compõem.

Nesse sentido, é preciso lidar com a cultura adjetivada: renegar a cultura erudita e adotar a cultura de massas, a cultura popular? O que ensinar? Sobre quais valores fundar a pedagogia e a educação? A antropologia, em alguns anos, torna-se importante

referencial para a constituição dessa problemática. Ao englobar todas as práticas humanas na definição de cultura – culturas, então –, expõe-se o domínio de uma parte da cultura sobre a outra, além do domínio econômico e político. Compreende-se que os grupos dominados também produziram cultura, embora não com representações escritas, valorizadas na cultura dominante; suas marcas aparecem mais claramente na cultura material, nos rituais, nas práticas cotidianas e são rapidamente aceitas e difundidas pelo rádio e pela televisão, mas não pela escola. Exacerbando essa perspectiva, pode-se chegar à conclusão de que tudo é cultura e, portanto, ela é qualquer coisa que combina com a sociedade de consumo, rápida e mutante, que satisfaz todos os gostos na grande metáfora da sociedade como supermercado que atende a todas as necessidades, criando-as ininterruptamente e invalidando a defesa da especificidade da cultura trabalhada na escola.

Recorrendo às proposições de Michel de Certeau, que distingue as estratégias e as táticas presentes no movimento de apropriação cultural, pode-se compreender melhor esse complexo processo, considerando não apenas as intenções declaradas, como também as práticas efetivadas. As estratégias, próprias das instituições, definem projetos, impõem programas, estabelecem relações de força e são organizadas num discurso encadeado, coerente, sedutor, organizado. Do lado dessa racionalidade estão os manuais, as provas, os programas que constroem uma representação da escola pensada como propriedade coletiva. Mas há as táticas – ações improvisadas pelos atores, a apropriação, a assimilação, as leituras definidas pelo leitor que, ao invés da racionalidade da estratégia, constroem outros sentidos. Assim, a antropologia mostra os atores e sentidos não contemplados na antiga representação da boa escola e que podem contribuir para sua definição atual.

No entanto, se há dúvidas quanto à função social da escola e de seu conteúdo na sociedade contemporânea, outras perspectivas de análise permitem afirmar o fortalecimento da forma escolar nesse mesmo período (LAHIRE, THIN; VINCENT, 2001). A socialização peculiar produzida pela instituição escolar assentada em saberes objetivados e escriturados tornou-se o ponto de passagem obrigatório na sociedade moderna, fazendo com que seus participantes compartilhem métodos, procedimentos, práticas, relações e códigos de efeitos duradouros, instaurando em consequência, uma pedagogização das relações sociais. Assim, as considerações sobre a forma escolar possibilitam a compreensão do alargamento dos limites originais da escolarização, com o fornecimento de critérios para a reprodução das hierarquias sociais, conjugando-se, por exemplo, ocupação de cargos com trajetórias escolares. A forma escolar sedimentou também a relação com o mundo mediada pela linguagem escrita e oral normatizada, cujo domínio pressupõe longos anos de exercícios regrados por métodos

e procedimentos; disseminou uma forma de transmissão de saberes e condutas baseada na relação professor/aluno que tem implicações nas relações de autoridade e em diferentes modalidades de poder.

Assim, constatar a morte de uma representação da escola que foi suficiente como crença coletivamente partilhada e que influenciou a pedagogização de outras relações sociais não produz respostas, ao contrário, leva a muitas perguntas: como pensar a escola que é um projeto institucional coletivo, que transcende singularidades e que tem como pressuposto a seleção cultural? Qual pode ser seu espaço de ação e seu projeto cultural? Como ela pode participar da tarefa formativa?

Cuide do sentido, e os sons das palavras cuidarão de si mesmos. (CARROL, 1986, p. 86)

Frente à rapidez das mudanças e ao curto prazo, penso que devemos considerar como dado importante o fato de a escola atuar num longo período na vida das crianças e jovens (mais que qualquer outra instituição), tempo que pode colaborar para a instauração de valores duradouros para implementar a idéia de formação. Quando políticas públicas vêm no aumento dos anos de escolarização uma solução para suas mazelas e deficiências, afirma-se o valor da forma escolar. É preciso, então, atribuir-lhe responsabilidade sobre a formação dos que a freqüentam, pensando-a como processo de longa duração que inclui a possibilidade de construção de narrativas pessoais e coletivas entretecidas no conhecimento e na linguagem. Os longos anos de escolarização podem e devem constituir-se num processo de leitura do mundo, base para o enfrentamento das alternâncias provenientes da vida adulta, aí incluída a relação com o conhecimento. E, nesse sentido, o questionamento das políticas públicas após a municipalização dos anos iniciais do ensino fundamental torna-se necessário, para fixar e garantir a aprendizagem desejada para todos frente à diversidade de possibilidades de implementação de projetos proveniente de cada um dos municípios. Parece ser preciso repensar a conciliação da autonomia dos municípios na gestão da educação pública com a necessidade de garantias mínimas para todos, inerente às sociedades democráticas. Em outros termos, trata-se de continuar a enfrentar os embates em torno da democratização e da qualidade do ensino na qual se move a escola pública e republicana brasileira.

A pesquisa em educação no Brasil (vinculada aos Programas de Pós-Graduação) tem produzido um *corpus* significativo de dados sobre os complexos processos internos à escola, nomeados como a tentativa de desvendar-lhe a “caixa preta”. Esses dados podem e devem ser usados como base para pensarmos o presente e o futuro. Quando

interrogamos o presente e o passado tentando compreender seus conflitos, conseguimos desvendar partes do complexo processo de transmissão da cultura pela escola, descobrindo táticas de apropriação, estratégias de difusão e construção do conhecimento escolar, a composição das disciplinas, os elementos presentes nos métodos de ensino, entre outras coisas, subsídios para pensar o futuro. A diversidade e o volume de pesquisas em história da educação ou sobre formação de professores não expressa apenas a produção da pós-graduação brasileira, mas, principalmente, o volume de perguntas para as quais procuramos resposta, bem como nossa capacidade de fazê-las. Trata-se da cultura presente organizando o passado recente, articulando-o num projeto para o futuro.

Estudos sobre a escola abrangendo longa periodização, como o realizado por Rosa Fátima de Souza (2006), evidenciam a consolidação de um modelo de escola que teve como referência os grupos escolares: a graduação em séries, a classificação dos alunos por idade e adiantamento nos estudos, o programa enciclopédico, o sistema de avaliação ou, nos termos da própria autora:

Independente dos matizes e interesses políticos, durante boa parte do século XX, as finalidades sócio-políticas e culturais atribuídas à escola primária mantiveram-se inalteradas: a defesa da educação integral, a formação do cidadão republicano, a moralização e disciplinarização do povo. Essas finalidades civilizadoras deram legitimidade às instituições de ensino primário e reforçaram sentidos sócio-culturais em torno da escola. Talvez isso explique a estabilidade da seleção cultural para as escolas primárias. Durante mais de sete décadas prevaleceram os programas enciclopédicos abrangendo as aprendizagens elementares – leitura, escrita e cálculo -, noções de ciências físicas, naturais e sociais e outros elementos complementares como a instrução cívica e moral, o desenho, música e canto, educação física e trabalhos manuais, elaborados sob o primado da fragmentação do saber (as matérias de ensino) (SOUZA, 2006, p. 337).

Assim, é preciso questionar as críticas recentes feitas ao conteúdo ensinado na escola e a decorrente tentativa de aproximá-lo cada vez mais da vida cotidiana e das experiências do aluno e pensar essa instituição como espaço de produção e circulação de idéias no qual prepondera um tipo específico de conhecimento: o conhecimento escolar. Ao investir contra o mecanismo de formalização da desigualdade cultural próprio do conteúdo escolar não teríamos perdido também a diferença entre a escola e outras instituições sociais? Mesmo com toda a dificuldade apresentada, parece ser preciso reafirmar a especificidade da instituição escolar como lócus para

|...| adquirir sistematicamente, segundo procedimentos e modalidades fortemente codificadas, disposições e competências que não são do mesmo tipo das que eles teriam podido adquirir ao acaso das circunstâncias da vida e em função de suas demandas espontâneas.” (FORQUIN, 1993, p.169).

Por que não considerar detidamente também as estratégias e as táticas presentes no processo e não apenas o conteúdo cultural?

A reflexão sobre métodos de ensino, por exemplo, não precisa ser tributária apenas dos elementos postos por teorias do desenvolvimento cognitivo. Ela deve ser pensada a partir das formas de raciocínio, do conteúdo científico e de amplas finalidades educacionais. Ao longo do século XX, as discussões sobre como ensinar passaram a segundo plano, sendo preteridas pelas questões referentes ao aluno e seu processo de aprendizagem. A representação de mundo formalizada na linguagem foi paulatinamente sendo substituída pela experiência – entendida tanto como ponto de partida da aprendizagem, como método para desencadeá-la. A experiência não acadêmica, que possibilita estabelecer ligações com situações vividas fora da escola, isto é, situações cotidianas que despertam o interesse pelo conhecimento, é considerada exemplar para a prática pedagógica (VALDEMARIN, 2004; 2005). Nesse contexto, pode-se inquirir a própria definição da atividade docente que se explicita num conjunto de práticas que busca entrelaçar proposições teóricas e guias para a ação: a consideração do processo cognitivo do aluno em primeiro plano parece ter ocorrido em detrimento do conteúdo a ser ensinado. Deve-se enfatizar a importância do processo de transposição didática realizado pelos professores para a tradução de objetivos, finalidades e ideais em exercícios e atividades que garantam a aprendizagem. Esse processo, atribuído especificamente à escola, é parte essencial da cultura escolar da qual não devem ser minimizados os elementos filosóficos, entre eles, a metodização dos modos de pensar e de ensinar. É tarefa pedagógica a realização de mediações didáticas, isto é, a construção de formas de compreensão da cultura geral e científica sem, necessariamente, serem continuidade com o senso comum.

Pensar a escolarização nos dias atuais implica reconhecer que a cultura é composta a partir das relações materiais e sociais, mas também da organização simbólica e abstrata da experiência, que produz significados que podem tornar a ação humana inteligível. Nas palavras de Sahlins:

|...| a produção capitalista é uma especificação cultural e não mera atividade natural e material, ela é produção de significação simbólica que permanece oculta de seus participantes. A produção racional visando o lucro se move junto com a produção de símbolos. (2003, p. 218)

Contribuir para o desvendamento desse processo é tarefa formativa na qual a educação escolar desempenha importante papel. Se a escola vive da representação que fazemos dela, abre-se um vasto terreno para indagações filosóficas que não ficam restritas ao tipo de homem que queremos formar. A imbricação entre conhecimento científico, as questões escolares cotidianas sobre o que ensinar e como ensinar comportam o exercício filosófico, porque estão no campo que transforma valores em práticas sociais com significado.

Referências

- CALVINO, Ítalo. *Seis propostas para o próximo milênio*. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.
- CARROL, Lewis. *Alice no país das maravilhas*. São Paulo: Scipione, 1986.
- CHARTIER, Anne-Marie. Escola, culturas e saberes. In: XAVIER, Libânea Nassif et al. (Org.). *Escola, culturas e saberes*. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2005.
- FORQUIN, Jean-Claude. *Escola e cultura*. As bases sociais e epistemologias do conhecimento escolar. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.
- PESSANHA, José Américo Mota. Filosofia e modernidade: racionalidade, imaginação e ética. *Cadernos ANPED*, n.4, Porto Alegre, 1993.
- PRADO JR., Bento. A educação depois de 1968, ou cem anos de ilusão. In: *Alguns ensaios*. São Paulo: Max Limonad, 1985.
- SAHLINS, Marshall. *Cultura e razão prática*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003.
- SENNETT, Richard. *A corrosão do caráter*. Record: Rio de Janeiro, 2005.
- SENNETT, Richard. *A cultura do novo capitalismo*. Record: Rio de Janeiro, 2006.
- SEVCENKO, Nicolau. *A corrida para o século XXI: no loop da montanha-russa*. São Paulo; Companhia das letras, 2001.
- SOUZA, Rosa Fátima. *Alicerces da pátria: Escola primária e cultura escolar no estado de São Paulo (1890-1976)*. Araraquara: Faculdade de Ciências e Letras/UNESP, 2006. Tese de Livre-Docência.
- VALDEMARIN, Vera Teresa. Cultura escolar e conhecimento científico. In: SOUZA, R. F. e VALDEMARIN, V. T. (Org.). *A cultura escolar em debate*. Questões metodológicas e desafios para a pesquisa. Campinas: Autores Associados, 2005.
- VALDEMARIN, Vera Teresa. Os sentidos e a experiência: professores, alunos e métodos de ensino. In: SAVIANI, D.; ALMEIDA, J. S.; SOUZA, R. F. e VALDEMARIN, V. T. *O legado educacional do século XX no Brasil*. Campinas: Autores Associados, 2004.

VINCENT, G.; LAHIRE, B.; THIN, D. Sobre a história e a teoria da forma escolar.
Educação em Revista, no. 33, Belo Horizonte, pp.7-47, 2001.