

A ESCOLA NO REFORÇO: o diálogo entre instituição escolar, família e sociedade na contemporaneidade

THE SCHOOL IN THE REINFORCEMENT: the dialogue between school institution, family, and society in the contemporaneity

José Antônio Feitosa Apolinário¹ - UFRPE

RESUMO

Este artigo teve como objetivo analisar como a mediação fundamentada no referencial CTS (Ciência, Tecnologia e Sociedade), por meio da coleção de entomologia do Museu Entomológico Fritz Plaumann, pode contribuir para o ensino e aprendizagem sobre insetos com vistas à alfabetização científica dos indivíduos. Trata-se de uma pesquisa qualitativa e caracteriza-se como uma pesquisa-ação, desenvolvida com os estudantes do 7º ano de uma escola pública de Santa Catarina, realizando-se as seguintes etapas: aplicação de questionário, desenvolvimento e aplicação da mediação com enfoque CTS com os estudantes e gravação da mediação. Os resultados demonstraram que a mediação CTS no museu de ciências naturais, transposta para a relação de ensino e aprendizagem de insetos, contribuiu significativamente para a apropriação dos conhecimentos por parte dos estudantes, além de permitir um olhar mais crítico sobre a prática do mediador.

Palavra-chave: Enfoque CTS; Educação em museus; Ciências

ABSTRACT

This article aims to analyze how the mediation based on the CTS (Science, Technology and Society) referential, held in the entomology collection of the Entomological Museum Fritz Plaumann, can contribute to the teaching and learning about insects with a view to the scientific literacy of individuals. It is a qualitative research and it is characterized as an action research, developed with 7th grade students from a public school in Santa Catarina, performing the following steps: questionnaire application, development and application of mediation using CTS focus with the students and mediation recording. The results showed that the CTS mediation in the natural science museum, transposed to the teaching and learning relation of insects, contributed significantly to the appropriation of knowledge by the students, in addition to allowing a more critical view at the practice of the mediator.

Keywords: CTS approach; Education in museums; Science

DOI: 10.21920/recei72019513170184

<http://dx.doi.org/10.21920/recei72019513170184>

¹Doutor em Filosofia pelo Programa Integrado de Doutorado em Filosofia UFPB/UFPE/UFRN (2011). Professor Adjunto IV da Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE) - Unidade Acadêmica de Serra Talhada (UAST), e coordenador do grupo de pesquisa Grupo de Estudo em Política, Educação e Ética (GEPEDE/UFRPE). E-mail: tonyapolinario@gmail.com / ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0213-0792>

Que lugar ocupa a escola no contexto contemporâneo? Não obstante seu caráter abrangente, essa pergunta abre possíveis flancos que nos permitem refletir sobre questões, dilemas, resistências e contradições apinhadas à referida instituição, incluindo-se a discussão acerca das razões de sua própria legitimidade em nossa época. Naturalmente, isso não se faz sem direcionar um olhar hermenêutico para o fenômeno escolar em sua feição atual, e sem pensar suas dinâmicas, processos e configurações, bem como as teias nas quais tal fenômeno acha-se enredado. Parece nítido que a escola, a entidade protagonista da empresa moderna em seu mais alto grau, instituição corporificada de seu suposto ideário emancipatório, *não tem sido mais a mesma...*

Além do mais, a história contemporânea denota a existência de outros 'lugares' do humano, emergentes desde seu tecido cultural, a partir os quais parecem estourar experiências de aprendizagem e de formação erguidas de maneira não necessariamente intencional e programático, a muitas vezes tensionar, e até mesmo rivalizar com a instituição escolar. Será difícil negar que em certa medida o papel que o rádio ocupou (e quiçá ainda ocupa) - mormente na primeira metade do século XX - no nosso modo de percepção do real e esquematização do mundo, não é tão diferente daquele que logo em seguida a televisão ocupou, e atualmente, as tecnologias da informação, internet, gadgets e aplicativos de toda ordem, vem ocupando. Destarte, se Hannah Arendt (2011) tiver razão ao declarar que a função da escola é apresentar o mundo às crianças, não nos parecerá inexequível afirmar que os ditos 'lugares' também o fazem, todos de algum modo precedidos originariamente pela família (ou comunidade natal) como lugar formativo por excelência, o qual se espraia hoje em múltiplas tonalidades.

Em meio ao uso galopante, cada vez mais estruturante e irrefreável das tecnologias, e de uma pós-humanidade a se desenhar por sobre os ombros de um humano paradoxalmente refém e produtor desse movimento histórico-cultural-econômico, o que restaria às instituições escolares? Metaforizando a proposta de Ivan Illich (1988), terá a escola que preparar ou assistir ao seu próprio sepultamento? Dessa perspectiva, não estaria a escola apodrecendo? A *desescolarização* da sociedade por ele sugerida já não estaria ocorrendo, independente da manutenção e funcionamento dos sistemas escolares? Ademais, no interior da própria escola, no plano da múltipla e dialética experiência social que a constitui, não estaria ela mesma protagonizando e inclusive celebrando a *desescolarização* de si mesma? Por tal via, não seria necessário que uma dada experiência escolar historicamente dominante precisasse apodrecer, 'cair do pé' e fenecer para que outras experiências escolares pudessem/possam advir?

Ao passo que indicam um conjunto de problemas ofertados à análise e norteiam os rumos de nossa investigação, as indagações acima estão justapostas sobre a complexidade da vida social contemporânea, e só podem ser compreendidas levando-se em conta o pressuposto de que, apesar das diferenças constituintes/instituintes de nossas sociedades multifacetadas, é possível identificar tendências minimamente hegemônicas, regularidades efêmeras cujas durações pressionam por continuidade, atravessamentos, paradoxos permanentes, critérios mínimos os quais, embora flexíveis e esvaziados da dureza axiológica de outrora, teimam em persistir como valores e fundam práticas. Nessa direção, o presente exercício de reflexão tem o objetivo de analisar o lugar ocupado pela escola na experiência sociocultural pós-moderna, depreendendo questões, dilemas e possibilidades acerca de sua condição enquanto *locus* de interlocução entre família e sociedade.

Para tanto, far-se-á necessário inicialmente problematizar o sentido de escola e de família no cerne hodierno, bem como examinar - mesmo que de maneira provisória e aberta - aspectos da chamada sociedade pós-moderna os quais acabam por condicionar e rearranjar tanto a instituição escolar como a familiar, ao efetivar a contemporaneidade na condição de palco da

desconstrução dos modelos de escola e família herdados do projeto moderno, e da edificação de modelos outros, atrelados a demandas, exigências e significações minimamente compartilhadas no século XXI. Num segundo momento, pretende-se depreender se em nosso tempo a escola tem se transformado em espaço fomentador de interlocução com a família e a sociedade: se ela tem se apresentado capaz de dialogar de forma significativa e construtiva com essas duas esferas apenas aparentemente separadas.

Nesse meandro, nossa hipótese de trabalho reside na seguinte conjectura: uma das potencialidades da instituição escolar no mundo contemporâneo consistiria em dialogicamente conjumar as diversas instâncias formativas de nossa época (para além da família e da sociedade), sendo esta uma das possíveis condições garantidoras de sua legitimidade em tempos de descrédito quase generalizado quanto ao funcionamento e representatividade das instituições. Tencionamos construir uma meditação que nos permita, ao fim e ao cabo, asseverar a supradita hipótese. Lançamos, de antemão, então o seguinte questionamento: pode a escola resistir e/ou sobreviver à avalanche tecnológica aparentemente possibilitadora de modos outros de aprendizado, e sistemas outros de formação, realimentada pelo mercado e pelos meios midiáticos sem, em alguma medida, perder o seu status de lugar consagrado da passagem da vida familiar à sociedade civil? Teria ela que, para tanto, concreta e intencionalmente, *não ser mais a mesma*?

Apesar da falta de consenso e de um denominador comum para grafar a época em que nos encontramos, a ideia de pós-modernidade parece ter se acomodado na linguagem comum, na tentativa mesma de dizer este *lugar* no qual coexistimos (não pretendendo aqui adentrar na polêmica deveras conhecida em torno do sentido desse *pós*²). Consoante apontara Jean-François Lyotard no final do século XX, quedamo-nos no período em que “o grande relato perdeu a sua credibilidade” (LYOTARD, 1993, p. 69), pelo fracasso de legitimidade das narrativas unificantes nas ciências, o qual, segundo entendemos, acabou por atingir outras formas de discurso historicamente hegemônicos, fazendo eclodir a existência e validade de outros distintos discursos, há muito silenciados.

“A sociedade pós-moderna se caracteriza”, escreve Gilles Lipovetsky (2005, p. 03), “por uma tendência global a reduzir as atitudes autoritárias e dirigistas e, ao mesmo tempo, aumentar a oportunidade das escolhas particulares, a privilegiar a diversidade”. Isso significa que um dos aspectos típicos dessa sociedade é a rarefação das grandes referências de valor, sejam elas morais, religiosas, culturais, educacionais ou estéticas; trata-se do encolhimento de suas regras, cartilhas e receituários, em nome da explosão do individualismo no âmago de uma existência social fluida, flexível, relativamente leve, protagonizada por indivíduos convidados a não cessar de escolher, habitando em modelos liberais democráticos regidos por um sistemático processo de personalização: estamos na era do indivíduo, único, singular, que adquire uma musculatura historicamente inédita e realizar-se como tal.

Ainda nos trilhos lipovetskyanos de uma sintomatologia da cultura pós-moderna, pode-se ressaltar os seguintes candidatos à unidade de análise: a sedução, o individualismo narcísico, a indiferença, o consumismo, o hedonismo irrefletido, todos albergados no seio de uma sociedade humorística³. Tomando como norte o modo de constituição das relações sociais encenado no

² Além de Lyotard, Jean Baudrillard, Fredric Jameson, Agnes Heller, David Harvey, Jürgen Habermas, Gilles Lipovetsky, Zygmunt Bauman, Peter Sloterdijk, Marc Augé, entre outros, produziram tentativas de expressar o momento pós-moderno, com termos tais como modernidade tardia, hipermodernidade e supermodernidade, alguns deles apontando possíveis insuficiências e mal-entendidos ocasionados pelo referido prefixo.

³ Nos termos do filósofo francês, “apenas a sociedade pós-moderna pode ser classificada de humorística, apenas ela se instituiu globalmente sob a égide de um processo que tende a dissolver a oposição, até agora estrita, entre o sério

modelo de vida moderno e encarnado em suas instituições, a emergência da *sedução* como lógica retórica das mediações sociais travadas nas esferas do cotidiano cultural pós-moderno se dá em franca digladição com a marcha disciplinar de formação/mediação das relações humanas, medular à dinâmica de organização da Modernidade, imanentizada de acordo com as práticas institucionais tentaculares do Estado-nação e do capitalismo industrial. À disciplinarização visceral da sociedade, seguir-se-iam processos sociais calcados na sedução. *Decifra-me ou devorote!* Ao mandamento da Esfinge de Tebas, a experiência social hodierna retrucaria ‘dando de ombros’: *seduza-me a fazê-lo!*

Quando em *Vigiar e Punir*, Michel Foucault apresenta a ideia de *disciplina* como dispositivo argumentativo à compreensão da microfísica do poder – seus mecanismos e dinâmicas próprias – característica das instituições modernas, aponta além da prisão, do hospital, do hospício, das forças armadas, das oficinas de trabalho, a escola enquanto espaço de sua efetivação. Nestas instituições, pessoas são produzidas mediante o funcionamento de um *poder* exercido sobre aqueles que são punidos e, de maneira mais abrangente, “sobre os que são vigiados, treinados e corrigidos, sobre os loucos, as crianças, os escolares, os colonizados, sobre os que são fixados a um aparelho de produção e controlados durante toda a existência” (FOUCAULT, 2014, p. 32/33). A ‘alma’ de cada humano é o rebento de um cada vez mais espiritualizado e sutil poder efetuado sobre o corpo, uma quase *maceração* do corpo, permanentemente engendrada nos cadafalsos da história moderna, com vistas à sua docilização: “é dócil um corpo que pode ser submetido, que pode ser utilizado, que pode ser transformado e aperfeiçoado” (FOUCAULT, 2014, p. 163). Segundo a elucidação de Mirian Brighente e Peri Mesquida,

a docilização dos corpos pela disciplina visa tornar as pessoas ‘boazinhas’, sem lhes dar um espaço de reflexão acerca de sua posição na sociedade ou no mundo. Contestar, principalmente contra o sistema, não é permitido, pois vive-se uma falsa liberdade, já que se está envolvido em um sistema que busca cada vez mais alunos, e posteriormente, trabalhadores que ajam de forma mecanicista. Seu alvo: o corpo de crianças, jovens e adultos – homens e mulheres, passíveis de serem sujeitados, como assevera Foucault (BRIGHENTE; MESQUIDA, 2011, p. 2395).

Para Foucault, o controle de corpos não é uma novidade na sociogênese humana, mas o modo como as disciplinas estatuíram-se e a sua epidemização sob os hipotéticos auspícios do projeto moderno, traz à tona a singularidade de um labor esmiuçado, ínfimo, realizado no interior/exterior do corpo, donde resulta uma microfísica das coerções e do manejo de atitudes, gestos, expressões, movimentos. Nesse sentido, a partir de meados do século XVIII, o caso da escola resulta emblemático: homogeneização da classe; enfileiramento; repartição dos corpos-indivíduos sob o olhar vigilante do mestre; distribuição sistemática de tarefas e provas por semana, mês, ano; seriação por faixa etária; conjunto de alinhamentos obrigatórios, cada aluno em função de sua idade, desempenho, comportamento, ocupa ora uma fila, ora outra; sucessão dos conteúdos ensinados, das questões tratadas conforme uma progressiva ordem de dificuldade; hierarquização de saberes, capacidades, habilidades; meritocracia; funcionamento por meio do movimento ininterrupto de substituição de escolares por outros escolares, em períodos

e o não-sério; a exemplo de outras grandes divisões, a divisão entre o cômico e o cerimonioso se dilui, beneficiando um clima largamente humorístico” (LIPOVETSKY, 2005, p. 112).

cronologicamente ordenados. “A organização de um espaço serial foi uma das grandes modificações técnicas do ensino elementar”, pois, consoante o autor francês,

permitiu ultrapassar o sistema tradicional (um aluno que trabalha alguns minutos com o professor, enquanto fica ocioso e sem vigilância o grupo confuso dos que estão esperando). Determinando lugares individuais tornou possível o controle de cada um e o trabalho simultâneo de todos. Organizou uma nova economia do tempo de aprendizagem. *Fez funcionar o espaço escolar como uma máquina de ensinar, mas também de vigiar, de hierarquizar, de recompensar* (FOUCAULT, 2014, p. 173. Grifo nosso).

A instituição escolar opera então como uma máquina de fabricar indivíduos. Ela atua com base em relações de poder. Distintas do exercício de violência, tais relações se dão pelo uso de saberes⁴, enquanto o exercício de violência usa de agressão física, econômica etc. O uso da disciplina, consoante Veiga-Neto (2006), torna a punição uma ação racional, calculada; a violência faz uma punição beirar à irracionalidade. Desse modo, a escola se institui terreno que instaura o que pode ser dito, feito ou pensado. Logo, a disciplinarização efetivada pelas escolas garante a ordenação das pluralidades humanas; e o efeito do poder disciplinar não é o de assenhorar-se violentamente de um corpo, liquefazendo sua força, afeto, subalternização e labuta, mas sim o de adestrá-lo, convertendo-o em dócil, maleável, útil para o corpo social.

Voltando a Lipovetsky, a era pós-moderna não se constitui por uma total cisão com a Modernidade. Longe disso, ela se define paradoxalmente como prolongamento daquela e alargamento de seu ideal de afirmação do indivíduo, via processo de personalização, o qual vigora na razão direta do arrefecimento de processos disciplinares: “a sociedade pós-moderna ou, em outras palavras, a sociedade que generaliza o processo de personalização em ruptura com a organização moderna disciplinar-coerciva”, afirma o filósofo, “*realiza*, de certa maneira, no próprio cotidiano e por meio de novas estratégias, o ideal moderno da autonomia individual, mesmo sendo ela, à evidência, de um teor inédito” (LIPOVETSKY, 2005, p. 08. Grifo do autor). Nela, o individualismo narcísico é fruto do tendencial atravessamento de lógicas desde o qual a disciplinarização é cada vez mais enfraquecida pela sedução:

o adestramento social não se efetua mais pelo constrangimento disciplinar e nem pela sublimação, mas, sim, pela auto-sedução. O narcisismo, nova tecnologia de controle suave e autogerado, socializa dessocializando e coloca os indivíduos de acordo com um social pulverizado, glorificando o reino da expansão do Ego puro (LIPOVETSKY, 2005, p. 37).

⁴ No olhar foucaultiano, esse uso dos saberes implica a equação poder-saber-mais poder como processo de retroalimentação: “o hospital primeiro, depois a escola, mais tarde ainda a oficina, não foram simplesmente ‘postos em ordem’ pelas disciplinas; tornaram-se, graças a elas, aparelhos tais que qualquer mecanismo de objetivação pode valer neles como instrumento de sujeição, e qualquer crescimento de poder dá neles lugar a conhecimentos possíveis; foi a partir desse laço, próprio dos sistemas tecnológicos, que se puderam formar no elemento disciplinar a medicina clínica, a psiquiatria, a psicologia da criança, a psicopedagogia, a racionalização do trabalho. Duplo processo, portanto: *arrancada epistemológica a partir de um afinamento das relações de poder; multiplicação dos efeitos de poder graças à formação e à acumulação de novos conhecimentos*” (FOUCAULT, 2014, p. 247. Grifo nosso).

É precisamente em razão disso que nos enxergamos submersos em um hedonismo anti-epicurista destituído de reflexão, arrimando-se sobre as injunções publicitárias de um mercado de serviços e produtos a continuamente esborrar perante nossas faces, toda sorte de possibilidades de escolhas supérfluas e fugazes, realimentando um consumismo que manga do regramento. Os represamentos culturais e morais de outrora esfazem-se ante a performática sociocultural da sedução. Nessa nova configuração do tecido social, assevera Lipovetsky, “a educação, antes autoritária, tornou-se altamente permissiva, atenta aos desejos das crianças e dos adolescentes enquanto, por toda a parte, a onda hedonista elimina a culpa do tempo livre e encoraja a nossa entrega a ele sem entraves e o aumento da quantidade de lazes” (LIPOVETSKY, 2005, p. 05). Nesse sentido, o desiderato de Illich (1988) parece realizar-se apenas parcialmente, quando o autor aposta na promoção de uma era do lazer contraposta a um modelo econômico sustentado na indústria de serviços, uma vez que este último acaba por constituir-se numa das muitas molas motrizes de uma pulverização do entretenimento.

Outro sintoma chama atenção no olhar lipovetskyano do pós-moderno, experienciado sobretudo no campo educacional: o problema da *indiferença*. De acordo com o filósofo, “a indiferença cresce. Em lugar nenhum o fenômeno é tão visível quanto no ensino, no qual, em alguns anos e com uma velocidade relâmpago, o prestígio e a autoridade dos professores desaparecerão quase completamente”, e continua ao assegurar que

hoje em dia, a palavra do Mestre deixou de ser sagrada, tornou-se banal e situa-se em pé de igualdade com a palavra da mídia e o ensino se transformou em máquina neutralizada pela apatia escolar feita de atenção dispersa e de ceticismo desenvolto em relação ao saber. Grande confusão dos Mestres. Este desafeto pelo saber é bem mais significativo do que o tédio dos estudantes, que é variável. Por isso a escola se parece menos com uma caserna do que com um deserto (embora a caserna também seja um deserto), onde os jovens vegetam sem grande motivação ou interesse. Portanto, é preciso inovar a qualquer preço: cada vez mais liberalismo, participação, pesquisa pedagógica e lá vem o escândalo, pois quanto mais a escola dá ouvidos aos alunos mais eles abandonam, sem barulho e sem alvoroço, esse local vazio (LIPOVETSKY, 2005, p. 21/22. Grifo nosso).

Essa interpretação com ares de constatação vaticinadora do triste fim da carreira docente situa, a nosso ver, entre outras, duas significações do contemporâneo: *a crise de autoridade* e *a firmação das mídias como âmbitos de formação*. A primeira é vivida por professores nos espaços escolares em decorrência do aprofundamento da indiferença, do desdém generalizado e da banalização que incidem sobre a legitimidade de seu papel social e de sua posição em relação ao saber. Contudo, como se trata de um sintoma socialmente manifesto, também a família é acometida pela perda de sentido da autoridade, porquanto a crise é generalizada e atinge toda e qualquer forma constituída de autoridade no interior das relações de poder encenadas nas instituições herdadas da Modernidade.

Não nos parece equivocado afirmar que, em alguma medida, o dito sintoma proviria do fortalecimento de uma percepção do futuro como indefinido, incerto, trágico e, portanto, do esvaziamento de sentido referente a projetos de longo prazo e sementeiras de demorada espera, em favor de uma deificação do presente à qual os indivíduos entregam-se apaixonados, gerando fenômenos como o imediatismo, o culto da velocidade e da rapidez. Naturalmente, isto tem consequências diretas na esfera educativa em geral, e na escola em particular. “Esse traço da

cultura atual gera um impacto significativo na educação, já que se supõe que a tarefa educativa consiste em transmitir o patrimônio cultural e em preparar para um determinado futuro”, conforme observa claramente Juan Carlos Tedesco, atestando que “se o patrimônio cultural carece de vigência e o futuro é incerto, ficam desgastados os pilares fundamentais em que se apoiam a missão, as instituições e os papéis dos atores do processo pedagógico, tanto escolares quanto não escolares” (TEDESCO, 2015, p. 25).

Talvez Arendt tenha sido a primeira a assinalar a crise de autoridade hoje instalada e operante, mormente quanto à legitimidade dos representantes políticos. Para a filósofa alemã, o ponto crítico da referida crise reside no fato de ela ter invadido e se hospedado na família e na escola, e na forma de autoridade pré-política delas dimanadas, de modo a destruí-la enquanto modelo originário de concepção de autoridade na história do pensamento político. Conforme escreve a autora,

o sintoma mais significativo da crise, a indicar sua profundidade e seriedade, é ter ela se espalhado em áreas pré-políticas tais como a criação dos filhos e a educação, onde a autoridade no sentido mais lato sempre fora aceita como uma necessidade natural, requerida obviamente tanto por necessidades naturais, o desamparo da criança, como por necessidade política, a continuidade de uma civilização estabelecida que somente pode ser garantida se os que são recém-chegados por nascimento forem guiados através de um mundo preestabelecido no qual nasceram como estrangeiros (ARENDRT, 2011, p. 128).

O problema decorrente de tal fato é o da perda de referência conceitual sobre a própria definição de autoridade, uma vez que as definições fundamentadas no modelo oriundo das relações entre pais e filhos, professores e alunos, tornaram-se, de acordo com Arendt, implausíveis. São múltiplos e ainda incontáveis os efeitos dessa crise. Entre eles, destacamos o que Peter Sloterdijk (2000, p. 46) intitula “onda desinibidora sem precedentes”, a qual, em seu julgamento, “avança de forma aparentemente irrefreável”. Trata-se da onda de violência e agressões registradas nos contextos escolares atuais. A preocupação sloterdijkiana consiste em fazer ver o quanto a escola pode futuramente desaparecer diante de *potências indiretas de formação*, tais como a televisão, os filmes de violência, e outras mídias produtoras de desinibição, no sentido pensado pelo filósofo alemão.

É justamente aqui que a segunda significação, a *firmação das mídias como âmbitos de formação*, emana como um traço do fenômeno educativo hodierno. Não obstante a chamada de atenção sloterdijkiana suscite a possibilidade de compreender esferas midiáticas enquanto elementos determinantes e/ou catalizadores de violência no ambiente escolar (o que não nos parece um argumento de fácil sustentação ou destituído de problematizações, sendo, por isso mesmo, demandante de uma introspecção investigativa que foge ao escopo deste trabalho), conceber tais mídias como forças formativas, mesmo que indiretas, parece afinar-se com a asserção lipovetskyana segundo a qual a ‘palavra da mídia’ passa a se constituir como discurso que, no limite, rivaliza com o discurso escolar cujo irradiador é o mestre.

Se Sloterdijk cita a equação entre desinibição e violência ao enquadrar as instituições de ensino, Lipovetsky interpreta pela lente da indiferença o surgimento de uma nova consciência, que, em um de seus modos, se constitui segundo a relação que os indivíduos construíram com as mídias, produtor de uma tipologia humana telespectadora, a marcar substantivamente a experiência do alunado no contemporâneo. “A falta de atenção dos alunos, da qual hoje em dia todos os professores se queixam, não passa de uma forma dessa nova consciência *cool* e

desenvolta, em todos os pontos semelhante à consciência telespectadora”, a qual, conforme o filósofo francês, é “captada por tudo e por nada, excitada e indiferente ao mesmo tempo, supersaturada de informações” (LIPOVETSKY, 2005, p. 38). O relacionar-se desse estudante como *indivíduo-telespectador* com os outros atores e dinâmicas escolares é, portanto, selado pelo desinteresse, alheamento, desprendimento, por atitudes relativamente passivas. Em alguma medida, refere-se à reprodução quase integral da experiência do assistir TV, traduzida, salvo em alguns aspectos pelo uso do controle remoto, como dissolvência da subjetividade crítica em subjetividade receptadora-inerte.

Entretanto, pode-se considerar que tal ‘consciência telespectadora’ seria ainda a que lida com as novas tecnologias e mídias deste início de século? Segundo entendemos, quando a forma de se relacionar com as mídias passa a pressupor a lógica de redes, a interatividade, o compartilhamento, o *peer-to-peer*, a autonomia na produção de conteúdo, e outros aspectos, o indivíduo-telespectador cede espaço para um outro tipo ainda em construção, que, embora se revele menos espectador e mais produtor, não está livre de um certo protagonismo quanto à mesma indiferença quase-estrutural que invadiu a escola, apontada por Lipovetsky. A nosso ver, a atestação da presença e alcance cotidiano dessas outras esferas formativas constitui uma significativa chave interpretativa, posto que tem implicações importantes para o exame da configuração dos lugares privilegiados de formação (família e escola) na contemporaneidade, e de suas interlocuções possíveis.

Não nos parece restar dúvidas quanto ao fato de que a sociedade contemporânea é palco da desconstrução reconstrutiva do sentido da escola, e da liquefação da perspectiva ciclópica e hegemônica do modelo de família. E mais: a realidade cultural pós-moderna é a da multiplicidade, uma vez que existimos no seio de uma sociedade plural, diversa em termos culturais, econômicos, sociais, religiosos, estéticos, educacionais, onde explodem numerosos modelos de escola, e distintos formatos de família.

No caso da última, vive-se uma ruptura do esquema familiar cristão-burguês hegemônico, que é retirado da condição de modelo paradigmático, tornando-se tão-somente mais uma das várias possibilidades de enquadramento da família na atualidade. Nas palavras de Anthony Giddens,

entre todas as mudanças que estão se dando no mundo, nenhuma é mais importante do que aquelas que acontecem em nossas vidas pessoais – na sexualidade, nos relacionamentos, no casamento e na família. Há uma revolução global em curso no modo como pensamos sobre nós mesmos e no modo como formamos laços e ligações com outros. É uma revolução que avança de maneira desigual em diferentes regiões e culturas, encontrando muitas resistências (GIDDENS, 2000, p. 61).

Não obstante ainda possamos admitir a existência de virtudes e valores comuns, cultivados e compartilhados pelos diferentes arranjos familiares de nosso tempo, há uma diversidade axiológica cultivada no âmbito de cada um desses arranjos, a pintar um quadro constitutivo da experiência de formação dos indivíduos vivida na comunidade natal, com as cores da *alteridade*. No limite, com a multiplicidade de composições familiares surge como consequência natural uma multiplicidade de formas de experiências educativas informais.

As mudanças ocorridas nas últimas quatro décadas quanto à condição da mulher, antes largamente apregoada à vida doméstica e ao cuidado da prole, submetida quando muito a uma participação ínfima, subalterna e destituída de poder nas estruturas das instituições sociais (estas

propriamente falocêntricas, patriarcais), resultam, entre outros elementos, da assunção da individualidade junto ao protagonismo com relação à própria existência, de uma abertura cada vez mais crescente à constituição de identidade e a processos de identificação, e da efetivação de formas diversas de luta política (de movimentos sociais à aprovação de leis instauradoras de direitos). Apesar do contemporâneo consistir em palco de combate e de conquistas recentes apinhadas à questão feminina, e de vivermos uma tensão cotidiana com relação à mentalidade e às práticas machistas cujas raízes são profundas, experimenta-se a persistência da assimetria entre mulheres homens no que diz respeito à esfera do trabalho, da ocupação de postos e posições decisórias, da remuneração, da participação na representação política, da formação acadêmica, entre outras, denotando a resistência do fenômeno.

Decerto, o redimensionamento do lugar da mulher nas derradeiras décadas, associado a outros fatores (alguns já citados enquanto sintomas da pós-modernidade), tem transformado a instituição familiar, de modo a promover arranjos inteiramente novos em sua organização. Destaca-se igualmente entre outros aspectos: a facilitação do divórcio, a instituição da união estável⁵, o recasamento, e uma vivência cada vez mais pluralista da questão de gênero – embora tensa e nem sempre baseada numa reciprocidade socioafetiva – a compor ao mesmo tempo variadas, dinâmicas, transitórias formas de relacionamento, e desconstruir a percepção estática, rija e monolítica do enquadramento tradicional (pai, mãe e filhos), como por exemplo salientam Baltazar, Moretti e Balthazar:

algumas das múltiplas formas assumidas pelos vínculos afetivos e pelas uniões familiares que encontramos nos dias de hoje – casais que têm uma relação sem filhos ou os que convivem sem casar, ou aqueles que moram separados, ou, ainda, os que se ocupam da criação dos filhos de forma independente; casais homossexuais que reivindicam o direito ao casamento e à adoção de filhos – são uniões formadas por pessoas de culturas, raças, crenças, nacionalidades, classes e costumes diferentes; são a expressão mais evidente da deriva libidinal, ideológica e organizacional em que se encontra a família contemporânea” (BALTAZAR et al., 2006, p. 41/42).

Para Giddens, há duas novidades fundamentais nas relações constitutivas da família pós-moderna, inscritas na ideia de *intimidade* concebida como comunicação emocional, e na ideia de *relacionamento*. Segundo ele, a intimidade, apesar de importante para a construção de um bom matrimônio, não se estabelecia enquanto fundamento deste, como agora ocorre. A compreensão de uma vida dividida com o outro, sustentando-se em bases comunicativo-emocionais geradora de intimidade, que busca compreender essa alteridade, que reconhece a igualdade de direitos e deveres como condição, em que cada um respeita o desejo do outro (e, portanto, a diferença), a mútua confiança, são componentes indispensáveis a um bom relacionamento.

E mais: implicam uma retirada de cena de relações entre casais baseadas no silenciamento do outro, na ausência de transparência, na arbitrariedade, na assimetria, ou, numa expressão, em formas diretas ou indiretas de violência. “A conversa, ou diálogo, é o que basicamente faz o

⁵ No entendimento de Giddens, a emergência da expressão união para nos referirmos ao relacionamento entre duas ou mais pessoas, é sinal da quebra e conseqüente flexibilização do padrão matrimonial vivido conforme os velhos valores: “as idéias de ‘união’ e ‘não-união’ proporcionam agora uma descrição mais acurada da arena da vida pessoal que as de ‘casamento e a família’. Para nós a pergunta ‘você está tendo um relacionamento?’ é mais importante que ‘você está casado?’” (GIDDENS, 2000, p. 69).

relacionamento funcionar”, assegura o sociólogo britânico, afirmando que também, para tanto, concorre o fato de as pessoas não esconderem “muita coisa uma da outra – é preciso haver confiança mútua. E a confiança tem de ser trabalhada; não pode ser simplesmente pressuposta. Finalmente, um bom relacionamento é aquele isento de poder arbitrário, coerção e violência” (GIDDENS, 2000, p. 71).

Nesse contexto, aquela que é reputada a mais antiga de todas as instituições humanas recebe designações tais como família *quebra-cabeças* ou *família mosaico*, dispondo-se, inclusive do ponto de vista jurídico, em diferentes configurações: família unipessoal, monoparental, nuclear (o modelo clássico), família sem filhos, recomposta (OLIVEIRA, 2009), para dizer de algumas tipologias⁶. Em razão dessa explosão de arranjos possíveis, os papéis outrora inflexíveis dos atores da família tradicional tornam-se confusos, misturam-se, recebem outras exigências, perdem sentido. Contudo, a redefinição de papéis e o surgimento de novos formatos familiares, como vê Nayara H. D. Oliveira, não significa que haja aceitação desses novos arranjos:

essas novas famílias estão cada vez mais presentes e começam a ter visibilidade, pois fazem parte do cotidiano das pessoas e não podemos negá-las. Apesar de fazer parte do cotidiano das pessoas, não podemos afirmar que são socialmente aceitas, pois o embate entre a realidade e a ideologia existente não permitiu ainda sua superação por toda a população (OLIVEIRA, 2009, p. 70).

De que maneira então essa família multifacetada e selada pela diferença dialoga com a escola? E esta, por sua vez, tem conseguido dialogar com essas múltiplas, variegadas formações familiares? Não se pode dizer taxativamente que o histórico da relação entre escola e família tenha sido marcado por uma forma de interlocução dialógica. Conforme entendemos, na lógica cultural disciplinar, em alguma medida ainda hoje operante, a referida relação dá-se segundo o modelo da *prestação de contas*. Nesta, a família vai à escola para realizar a prestação de contas de suas filhas e filhos. Tudo funciona ao nível das relações mercadológicas: um investimento é feito no indivíduo – mesmo quando se trata de escola pública, uma vez que há uma força de trabalho no seio da família que poderia estar, entre outros afazeres, roçando a terra no turno em que exatamente acha-se frequentando o espaço escolar, isto, a título de ilustração – de tal sorte que em algum momento (ao término do ano letivo ou mesmo após a formação) é preciso apresentar resultados e cumprir expectativas. A participação familiar na escola, portanto, se dá ao nível do controle, da fiscalização, do monitoramento da conduta baseada em códigos disciplinares institucionais, culturais, morais.

Em uma tal conjuntura, haveria condições de realização de uma legítima interlocução dialógica? Ou estaríamos num instante histórico-cultural mais propício ao ensaio, e quem sabe até mesmo à efetivação, de uma interlocução dessa natureza? É porque nos encontramos na experiência contemporânea de mundo e, por conseguinte, evidenciamos uma pluralidade de culturas, costumes, modos de ser, valores, bem como modos de organização familiar, modelos

⁶ Dialéticas, as mudanças ocorridas de maneira a reestruturar a família na contemporaneidade não significam um ultrapassamento radical; pode-se afirmar que essa reestruturação não se dá na totalidade, uma vez que a nova instituição familiar ainda permanece reproduzindo lógicas próprias do modelo supostamente posto em xeque. Conforme observa Nayara H. D. Oliveira: “apesar de todas as transformações, a nova família conjugal conserva traços típicos da família anterior: o de controlar a sexualidade feminina e preservar as relações de classe [...] Podemos até afirmar que existem diversificados e inovados arranjos familiares, novas formas de constituir-se família dentro da sociedade, mas percebemos que permanece ainda a forma de organização nuclear da família, ou seja, o casamento monogâmico ainda é o que predomina atualmente” (OLIVEIRA, 2009, p. 65/66).

de educação, diferentes concepções pedagógicas e tipos de escolas, que temos o *dever ético* de construir garantias mínimas de convivência entre eles. Entre as possíveis candidatas à composição de um quadro dotado dessas mínimas condições, destacaríamos a *tolerância* e o *diálogo*. A nosso ver, a escola adquire musculatura para resistir à onda *desinibidora* indicada por Sloterdijk e à *indiferença* compreendida por Lipovetsky, justificando assim sua razão de ser desde um ponto de vista ético-político, para além do meramente institucional, quando se instaura como espaço do aprendizado teórico-prático do diálogo e da tolerância, quando esses dois elementos passam a animar os muitos currículos vividos no âmbito escolar.

Isso implica a premissa segundo a qual, em primeiro lugar, ela não pode fechar-se arbitrariamente para uma ‘relação de balcão’ com as diversas formas de família⁷, e tampouco privilegiar declarada ou silenciosamente um modelo (o tradicional-burguês, por exemplo) em detrimento de outros, contradizendo-se quanto aos princípios, diretrizes e valores que em nosso Estado democrático de direito lhe dizem respeito⁸; em segundo, a escola não pode omitir-se através de posturas institucionais e práticas que se distanciam dos outros canais indiretos de formação advindos das novas mídias, ou fingir haver – *para inglês ver!* – o uso de tecnologias, mas trazê-los para o interior dos processos pedagógicos, extrair deles seu potencial propriamente educativo, transformando estudantes em protagonistas, sob pena de fazer valer uma ‘lógica de rivalidade’ dentro da qual ela acaba por perder força e reproduzir formas inócuas de educação, que em grande parte tornaram-se anacrônicas. Em síntese, ela precisa abrir-se para a escuta e acolhimento das múltiplas formas de família, recepcionando cada vez mais, ativa e criticamente, as novas mídias, enquanto elementos favoráveis à sua legitimação e continuidade.

É nesse sentido que a tolerância e o diálogo constituem não somente princípios fundamentais à vivência escolar no contemporâneo, devendo espalhar-se desde o modo como os atores pedagógicos agem até as práticas de gestão escolar mais institucionalizadas: e mais que isso, eles precisam se converter em experiência de aprendizado, em conteúdo atitudinal, em *práxis*. Tal compreensão reitera o sentido mesmo do que é educar, repõe de alguma maneira a pergunta a respeito da finalidade da educação. Em nosso país, o pleno desenvolvimento do discente, a cidadania e a qualificação para o âmbito do trabalho são estatuídas no rol de finalidades da formação básica, enquanto tarefa conjunta da escola e da família (BRASIL, 2010). Atendo-se ao segundo dos fins, percebe-se que a família e a escola (com o suporte do Estado) têm a incumbência de prover a cidadania aos aqui nascidos.

Nessa perspectiva, Joana P. Romanowisk enxerga a docência como dotada de uma atribuição assumidamente política na consecução de uma formação cidadã, compreendendo que a mesma é instaurada “na relação entre o professor, as determinações das políticas governamentais e a comunidade escolar”, e que, continua a autora, “de certa forma na realização da formação cidadã dos alunos, o professor faz a mediação entre as intenções sociais do processo educativo e a comunidade” (ROMANOWISK, 2007, p. 50). Por mais esgarçada e destituída de

⁷ Pensamos essa *relação de balcão* em conformidade com forma das relações escola-família no horizonte do modelo disciplinar tradicional, cuja característica fundamental consiste, como já dissemos, em reduzir a participação da família na vida escolar a uma mera prestação de contas.

⁸ No Brasil, a *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)* estabelece já em seu artigo primeiro que “a educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais” (BRASIL, 2010, p. 07), albergando assim a compreensão da participação decisiva da família nesse processo, o que é ressaltado no artigo 2º como um dever: “A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.” (BRASIL, 2010, p. 07).

crédito que esteja a esfera pública no Brasil, por mais que experimentemos uma espécie de crise dos sistemas escolares e uma multiplicação de referências familiares, ambas continuam se constituindo como espaços por intermédio dos quais se pode alcançar a formação de um cidadão ativo, participativo, que coopera e influencia de modo direto nas decisões coletivas do grupo e da sociedade na qual está inserido.

Numa leitura a nosso ver bastante profícua da possibilidade de cultivo de um modelo de cidadania no cerne da condição política pós-moderna, e pensando especialmente que possíveis elementos mínimos tal modelo exigiria, Agnes Heller e Ferenc Féher (2002) propõem o desenvolvimento de *virtudes cívicas* enquanto virtudes do cidadão numa época em que vêm à tona diversos conflitos sociais, econômicos, culturais, religiosos e étnicos, e igualmente de profunda crise política. Entre as virtudes elencadas, estariam a *tolerância radical* e aquela ora denominada *capacidade de diálogo*. Consoante a filósofa e o filósofo húngaros, a primeira consistiria na “virtude do reconhecimento de diferentes modos de vida, e da disposição de entrar num discurso de valores racional com seus adeptos” (HELLER; FÉHER, 2002, p. 123). Esta é, portanto, intimamente vinculada à segunda, a qual é designada da seguinte forma por eles: “a principal virtude intelectual do bom cidadão na era moderna é a virtude de participar do discurso racional, a virtude de estar disposto a participar desse discurso” (HELLER; FÉHER, 2002, p. 128).

Considerando essa interpretação, uma formação para cidadania condizente com as demandas de nosso tempo supõe, entre outros ingredientes, a efetuação de práticas tolerantes e dialógicas (no sentido acima aduzido), uma vez que precisam perpassar e realimentar a relação entre os diversos atores escolares, o que, em grande medida, tem implicações na maneira como as famílias participam, interagem e colaboram com a dinâmica educativa da escola, uma vez que, tal como compreendemos, ela é parte substantiva da *comunidade escolar*, e esta transcende o antiquado parâmetro constitutivo ligado exclusivamente a professores, alunos e gestores, ao englobar a participação ativa da família, da comunidade dos arrabaldes e da sociedade, na própria gestão escolar. *Vivemos em uma democracia!* Entre outros aspectos, isso significa que as relações assimétricas e autoritárias outrora prevalentes no âmbito da escola são, no limite, problematizadas em razão da assunção de valores típicos de nossa época que se misturam a valores vinculados aos ideais éticos e políticos da Modernidade, os quais são renovados e ressignificados: a diferença, o reconhecimento, a autonomia, a igualdade, todos em alguma medida florescendo ao enformar a agência de indivíduos e grupos no contemporâneo.

Contudo, se não será um equívoco asseverar uma espécie de consenso respeitante à necessidade de interlocução entre escola e família, o que importa é questionar como tem sido a qualidade dessa interlocução e que frutos efetivos ela tem gerado. São muitas as indagações nessa direção que, muitas vezes, levam a problemas e temas que transfixam o dar-se dessa qualidade: de fato, ante a realidade plurifacetada de nosso país, é plausível afirmar que a atuação partilhada entre família e escola tem possibilitado a formação de cidadãos? Até que ponto tal formação não é sacrificada em nome dos onipresentes imperativos do mercado de trabalho? Destarte, de que modo a demanda por cidadania constante na lei como aspiração da sociedade pode constituir um primado do trabalho educativo, diante das pressões cada vez mais sistêmicas da produção de mão-de-obra a ser destinada para os bolsões do mercado, aspirada, quiçá paradoxalmente, por essa mesma sociedade? Conforme a ilustração de Juan Delval, com a qual nos afinamos,

a sociedade suscita certas demandas de formação que são ditadas sobretudo pela futura inserção na vida profissional. Em última análise, parece que o que mais influi na educação são as exigências do sistema produtivo, mais do que as

do sistema social e político, de tal maneira que tudo o que diz respeito à formação cidadã é relegado a segundo plano (DELVAL, 2006, p. 29).

Considerando certa pertinência no vaticínio illichiano de uma sociedade sem escolas, vindo a ser na razão direta da autonomização das instituições sociais (a família, a política, a vida social, o trabalho, o lazer) enquanto espaços realizadores de educação, rompendo assim com a tese de que a instituição escolar seria o lugar privilegiado do acontecer educativo⁹; e, igualmente, levando em conta a presença sistêmica e pervasiva das novas mídias e tecnologias e a possibilidade de usufruto de seu potencial educativo (também um desiderato illichiano), mesmo a pressuposição não sendo necessariamente consensual em torno deste potencial¹⁰, pensamos ser indispensável à escola constituir-se como esfera albergadora e mediadora desses diferentes fluxos de sentidos, valores, práticas e comportamentos, que emergem do modelo social hodierno. Nesse sentido, é preciso *conduzi-la ao reforço!*

O tropo do reforço significa, em primeiro lugar, que a escola necessita instaurar-se como esfera de *mediação* entre as outras instâncias formativas de nosso modelo sociocultural e econômico (e nesse sentido ela é dialética, pois, ao mesmo tempo em que aparentemente dá-se sua superação pelo reconhecimento dessas outras instâncias, mantém-se ligada à sua figuração moderna ao continuar como *locus* privilegiado da educação em razão de seu papel de mediadora). Em segundo lugar, entendemos que a escola precisa reforçar-se quanto à interação substantiva com as outras instâncias formativas e de aprendizagem das complexas sociedades contemporâneas, dialogando com as diversas formas diretas e indiretas de formação.

A escola não é um espaço arquitetônico ou um lugar físico: a escola são as pessoas, a interação entre elas mesmas, o que inclui a família e a sociedade, que necessariamente participam

⁹ Nos termos de Illich, “o trabalho, o lazer, a política, a vida na cidade e mesmo a vida familiar dependem da escola, por causa dos hábitos e conhecimentos que pressupõem, em vez de converterem-se nos meios de educação” (ILLICH, 1988, p. 23).

¹⁰ A leitura crítica de David Buckingham é interessante quanto à essa questão. Para o autor, faz-se premente problematizar a retórica da ‘geração digital’ que em alguma medida busca neutralizar o papel indutor do mercado, assegurando a existência de um uso propriamente educativo das tecnologias digitais fora do espaço escolar o qual posicionaria o problema acerca da continuidade da escola como espaço por excelência da educação. O que vem ocorrendo, consoante Buckingham, não sinaliza qualquer evidência de que, grosso modo, tais tecnologias educam ou formam as crianças e adolescentes, sendo a escola aquela que ainda permanece responsável por efetivamente fazê-lo: “vale a noção de que a maioria das experiências dos jovens com a tecnologia esteja ocorrendo fora da escola, no contexto do que é denominado de cultura tecnopopular. E a diferença entre o que ocorre aí e o que ocorre na sala de aula é impressionante. Por exemplo, é provável que o uso que as crianças fazem da Internet fora da escola envolva um leque de atividades: elas conversam em salas de bate-papo e mandam mensagens instantâneas para amigos; procuram informações sobre hobbies, esporte e lazer; jogam games, às vezes com pessoas de partes distantes do planeta; fazem compras ou só dão uma olhada nos produtos na Internet (window-shopping) e baixam músicas populares e filmes de Hollywood. Um número crescente de crianças posta suas próprias fotos e músicas em sites de relacionamento como My Space; e, sobretudo visitam sites relacionados com seus outros entusiasmos pela mídia – novelas, jogos de computador e celebridades pop. O que elas não estão fazendo de forma alguma é se preocupar especialmente com a educação” (BUCKINGHAM, 2015, p. 43/44). Por ora, não nos cabe nesse exercício reflexivo incursionar numa discussão sobre se as novas mídias e tecnologias, tomadas em si mesmas e independentemente da escola, são ou não esferas formativas/educativas para os jovens de nossa época. Esta é uma questão relevante ao debate educacional contemporâneo, que poderá servir de motivação para trabalhos ulteriores. No entanto, nos posicionamos aqui no sentido de admiti-las como passíveis de permitir com que sejam arvoradas experiências de aprendizagem e estas, por sua vez, de algum modo podem reverberar na formação não apenas técnica – o que não nos parece difícil de constatar – mas também cultural, ou referente a valores, e isto unicamente em função da interseção destas com outras esferas formativas (escola e família).

de uma teia educativa que é tecida em conjunto, num transbordamento constitutivo de sua cotidianidade estruturante. Sustentamos então, que em larga medida a interlocução da escola com a família concretiza a interlocução da primeira com a sociedade. E, além disso, o modo de organização da vida nas sociedades atuais acaba por penetrar o espaço escolar, fazendo com que, no limite, a escola mesma por meio de seus agentes passe a problematizar a forma de relacionar-se com este novo, diferente, múltiplo, disperso, cingido pela transitoriedade, modo de organização da vida. Dessa perspectiva, *a escola não tem escolha!*

Na pós-modernidade a vivência educativa passa impreterivelmente por uma operação desconstrutiva: é preciso tornar-se consciente da necessidade de desconstruir condutas distanciadas, isoladas, obscuras, arraigadas (tanto as famílias como os atores escolares), mediante a adoção-construção de práticas cotidianas que possibilitem uma autêntica e ativa participação dos sujeitos na condução de uma educação que forme peremptoriamente para a compreensão das diferenças, para a tolerância, o diálogo, para a cidadania. Do ponto de vista pedagógico, isso implica em viver efetivamente o currículo dos valores, enquanto *currículo vivo*, efetuar o *telos* (fim) essencialmente atitudinal da educação, extrapolando práticas rijas e destituídas de sentido no atual contexto. Em última análise, a escola deve ser o microcosmos da cidadania verdadeiramente democrática, lugar da inserção participativa de todos os atores envolvidos.

REFERÊNCIAS

ARENDDT, Hannah. **Entre o passado e o futuro**. 7. ed. São Paulo: Perspectiva, 2011.

BALTAZAR, J. A.; MORETTI, L. H. T.; BALTHAZAR, M. C. (Orgs.). **Família e escola: um espaço interativo e de conflitos**. São Paulo: Arte & Ciência, 2006.

BRASIL. **Lei de diretrizes e bases da educação nacional**: lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. 5. ed. Brasília: Câmara dos Deputados/Coordenação Edições Câmara, 2010.

BRIGHENTE, Mirian; MESQUIDA, Peri. Michel Foucault: corpos dóceis e disciplinados nas instituições escolares. **Anais do X Congresso Nacional de Educação – EDUCERE**. Curitiba: PUC-PR, p. 2390-2403, 2011.

BUCKINGHAM, David. Cultura digital, educação midiática e o lugar da escolarização. **Educação e Realidade**. Porto Alegre: UFRGS, v. 35, n. 3, p. 37-58, set./dez., 2010.

DELVAL, Juan. **Manifesto por uma escola cidadã**. Campinas: Papyrus, 2006.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir**. 42. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

GIDDENS, Anthony. **O mundo em descontrole**: o que a globalização está fazendo de nós. Rio de Janeiro: Record, 2000.

HELLER, Agnes; FÉHER, Ferenc. **A condição política pós-moderna**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

ILLICH, Ivan. **Sociedade sem escolas**. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 1988.

LYOTARD, Jean-François. **O pós-moderno**. 4. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1993.

LIPOVETSKY, Gilles. **A era do vazio**: ensaios sobre o individualismo contemporâneo. Barueri, SP: Manole, 2005.

OLIVEIRA, Nayara Hakime Dutra. **Recomeçar**: família, filhos e desafios. São Paulo: Editora UNESP/Cultura Acadêmica, 2009.

ROMANOWISKI, Joana Paulin. **Formação e profissionalização docente**. Curitiba: Ibex, 2007.

TEDESCO, Juan Carlos. Escola e sociedade no século XXII. In: JARAUTA, Beatriz; IMBERNÓN, Francisco (Orgs.). **Pensando no futuro da educação**: uma nova escola para o século XXII. Porto Alegre: Artmed, 2015.

VEIGA-NETO, Alfredo. Dominação, violência, poder e educação escolar em tempos de Império. In: RAGO, M.; VEIGA-NETO, A. **Figuras de Foucault**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

Submetido em: outubro de 2018

Aprovado em: janeiro de 2019