

ESCOLA PÚBLICA E ESCOLA PRIVADA UM OLHAR FILOSÓFICO PARA AS DIRETRIZES E SEGREGAÇÃO SOCIAL NA CIDADE DE SÃO PAULO

Vanessa Lucia Arienti

Resumo

Este estudo busca compreender e identificar se as novas propostas educacionais pautadas em ética, valores, cidadania e transversalidade (terceira revolução educacional) corroboram para minimizar ou maximizar a segregação econômica e estamental, visto que as escolas públicas estão abertas à implementação de tais propostas e as escolas particulares ainda apostam no ensino tradicional (segunda revolução educacional) o qual garante, majoritariamente, a aprovação nos atuais processos seletivos de acesso ao ensino superior público. Então, essa investigação propõe um espaço para a reflexão sobre a necessidade de redimensionamento das metodologias pedagógicas com o objetivo de que estas se apliquem em consonância entre escolas públicas e privadas a fim de minimizar, não apenas teoricamente, a segregação econômica e estamental na cidade de São Paulo, obedecendo o princípio básico da ética: a coerência. Assim, este estudo de cunho bibliográfico, se ampara nas teorias pedagógicas de Araújo (2009) e Lemov (2011) e no princípio da Ética Utilitarista de Singer (2006).

Palavras-chave: Revoluções educacionais, Métodos Pedagógicos, Segregação, Ética.

Introdução

A formação acadêmica de Filosofia oferece distintas possibilidades de atuação. As mais convencionais se encontram no campo da pesquisa e no campo da docência. O professor/pesquisador de Filosofia desponta como um profissional demasiado crítico a respeito do contexto no qual desempenha seu ofício. Seja na pesquisa - com sua curadoria em relação aos pressupostos teóricos que servirão de base para a sequência de estudos, assim como a precisão na abordagem dos problemas e temas trabalhados - ou na docência - com a necessidade de oferecer aos alunos um sólido conhecimento da tradição, uma familiaridade com a metodologia e uma capacitação para trabalhar com situações problema.

Este estudo encontra seu escopo no âmbito da docência, pois visa questionar algumas propostas de modelos educacionais e compreender até que ponto estes são capazes de promover, na prática, seus princípios norteadores. Ou ainda, se tais princípios se tornam inviáveis devido às incompatibilidades com as exigências do cenário escolhido. Sendo assim, este trabalho parte de uma condição ética básica: a coerência entre discurso e prática. Para tanto, se faz necessário começar pelo evidente problema vivenciado não só por docentes da área de Filosofia, mas pela comunidade escolar em geral: até que ponto a diferença entre uma prática pedagógica tradicional que remete às características da segunda revolução educacional adotada por escolas de elite, e uma prática pedagógica baseada na educação de valores, referente à terceira revolução educacional¹, que tem, preferencialmente, nas escolas públicas e periféricas o seu campo de implementação, contribui para maximizar ou minimizar a segregação econômica e estamental² na cidade de São Paulo. Tal problema se configura enquanto uma intersecção entre ética e prática pedagógica, por isso se torna gritante aos olhos dos professores de Filosofia, de Ciências Sociais e dos Pedagogos.

A investigação aqui apresentada é a síntese de um projeto realizado para a conclusão do curso de pós-graduação oferecido aos professores do estado de São Paulo a partir de uma parceria entre USP, UNIVESP e NASCE. O referencial teórico parte dos autores José Esteve (2004) e Ulisses Araújo (2009), em contraponto com Lemov (2011), autor do livro *Aula Nota Dez*, utilizado como base metodológica na atuação de professores em algumas escolas de elite da grande São Paulo. Por questões de espaço, esse artigo se concentrará em enfatizar aspectos teóricos da discussão, suprimindo aspectos relacionados à pesquisa qualitativa realizada durante o projeto.³

¹ Os aspectos que caracterizam a Segunda Revolução Educacional e a Terceira Revolução Educacional são apresentados por Esteve (2004 apud. ARAÚJO, 2009), na obra *As revoluções educativas e as demandas sociais de acessibilidade ao ensino superior ao Seminário Universidade: a Educação diante dos desafios do Ensino à Distância*.

² O conceito de estamento é definido por Weber como “os grupos de status e que são normalmente comunidades”, sendo a situação de *status* como “componente típico do destino dos homens, determinado por uma estimativa específica, positiva ou negativa, da honraria”.

³ <http://evc.prceu.usp.br/>.

1. Revoluções educacionais e os conflitos contemporâneos oriundos de suas práticas

A educação é a manifestação mais contundente das transformações sociais e sua aplicação também está submetida à ambiguidades. Ao longo da história, é registrado que a aquisição e troca de determinados conhecimentos mantinha um caráter elitista, constituindo assim o início da estrutura formal da pedagogia. Partindo dessa constatação Araújo (2009), embasado nas ideias de Esteve (2004), oferece um panorama histórico onde pontua o que considera como revoluções educativas.

O estudo proposto por estes autores têm sua introdução no cenário do fenômeno pedagógico denominado como primeira revolução educativa. Esta ocorreu há 2.500 anos, nas cortes dos faraós egípcios e tinha como características a relação individualizada e voltada apenas à aristocracia. O caráter elitista dos primeiros modelos de educação formal era comum entre os povos da antiguidade e, apesar de ter iniciado no Egito, um claro exemplo dessa manifestação se dá pelo registro de como este modelo também era cultivado e, inclusive, ovacionado pelos antigos gregos. Tais valores, são apresentados por Jaeger (1994), que em sua obra *Paidéia* oferece um estudo minucioso sobre a educação e a cultura grega:

As palavras que os designamos não tem importância em si, mas é fácil ver que, ao empregarmos as expressões *educação* e *formação* para designar esses sentidos historicamente distintos *educação* e *formação* tem raízes diversas. A formação manifesta-se na forma integral do Homem, na sua conduta e comportamento exterior e na sua atitude interior. Nem uma nem outra nasceram do acaso, mas são antes produtos de uma disciplina consciente. Já Platão a comparou ao adestramento de cães de raça. A princípio, esse adestramento limitava-se a uma reduzida classe social, a nobreza. O *kalos kagathos* grego dos tempos clássicos revela esta origem tão claramente como o *gentleman* inglês. Ambas as palavras procedem do tipo da aristocracia cavalheiresca. Desde o momento, porém, em que a sociedade burguesa dominante adotou aquelas formas, a ideia que as inspira converteu-se num bem universal e numa norma para toda a gente. (JAEGER, 1994, p.3.)

Esse caráter universal mencionado pelo autor, apesar de algumas mudanças conceituais oriundas de variações temporais e culturais, culmina na permanência do caráter elitista que a educação formal manteve, majoritariamente, até meados do século XX. Nesse

meio tempo, as condições sócio-históricas do século XVIII oferecem um cenário onde ocorre o que Esteve (2004) denomina como segunda revolução educativa:

De acordo com José Esteve (2004), em 1787 surge o que pode ser considerado o marco da segunda revolução educacional na história da humanidade (a primeira revolução é a criação de casas de instrução nas cortes dos Faraós egípcios, há 2.500 anos): o decreto do Rei Frederico Guilherme II, tornando obrigatória a educação básica na Prússia, tirando do clero a gestão das escolas, que passaram a ser públicas, geridas e sob responsabilidade do Estado. Configurou-se nesse movimento histórico um modelo pedagógico e arquitetônico de instituição educativa centrado na figura do professor, que era o detentor e transmissor do conhecimento. [...] apenas uma minoria da população estudava, permitia-se uma organização educacional calcada na seletividade, na busca por homogeneização dos grupos de estudantes, com facilidade para excluir os que tinham dificuldades de aprendizagem ou tinham problemas de conduta. (ARAÚJO, 2009, p.03)

Nesse modelo, o conhecimento é centralizado no professor, que fica em uma posição superior. A horda de alunos é homogênea, o que dá uma interpretação, aos olhos atuais, de exclusão, mas que devido ao contexto da época, era algo normal, tanto devido ao modelo de produção, quanto ao modelo de participação político-social. Também é enfatizado por Araújo (2009) que a escola atual mantém a estrutura física similar à daquele período, onde a prática educativa se restringe a quatro paredes. Tal modelo arquitetônico é vigente e padrão das escolas e demais instituições de ensino até então e a limitação a tal espaço não é mais condizente com as atuais exigências atribuídas ao papel da educação.

É possível encarar como retrógrados esses aspectos da escola, consequentes da segunda revolução educativa, pois na sequência da história, os reflexos das transformações sociais motivadas pela revolução industrial, por teorias liberais e por teorias marxistas, reconfiguram o modelo urbano de convivência. Mais do que nunca, a necessidade de mão de obra se acentua a fim de dar cabo ao desenvolvimento da indústria e da complexidade que o meio artificial de subsistência exige para ser mantido.

Neste contexto, o papel da educação se torna fundamentalmente necessário, não apenas para especializar mão de obra, mas para dar conta de administrar as novas gerações que teriam menos ou vivenciariam em espaços maiores as interações familiares (assim como

todas as variações contemporâneas desse contexto), pois seus genitores (figuras historicamente designadas a transmitir as diretrizes básicas para a convivência social) delegam, até então, a maior parte do seu tempo ao trabalho e demais compromissos da vida pública. O reflexo de tais circunstâncias culmina no fato de que a escola passa a ser o local onde essas novas gerações encontram guarida. Essa condição desperta a necessidade de incluir o contingente de pessoas que ainda são marginalizadas socialmente devido a sua condição econômica, formação cultural, características étnicas, papel de gênero e limitações físicas e cognitivas, ocasionando assim uma brusca ruptura com o cenário homogêneo que compunha o grupo de alunos característicos da segunda revolução educativa. A partir de então, apenas a formação científica ou técnica passa a ser insuficiente, pois a escola, mais do que nunca e sob a força das circunstâncias, assume o papel de regulador do convívio social.

Ao mencionar a terceira revolução educativa, se percebe cada vez mais a importância do papel que a escola assume diante da manutenção da sociedade e de como a educação passa a transitar dos círculos elitistas e chega às camadas populares.

Como reflexo da consolidação dos ideais de “igualdade” da Revolução Francesa, José Esteve (2004) mostra que ainda no século XIX, começam a surgir ideias de uma educação para todas as pessoas, visto naquele momento como uma utopia por muitos. A partir da segunda metade do século XX, no entanto, vai se consolidando o que o autor chama de “a terceira revolução educativa”, com o fim de sistemas educativos baseados na exclusão da grande maioria da população e pautados na busca por escolarizar 100% das crianças, não apenas nas séries iniciais mas, como nos dias de hoje, extensivo até ao ensino médio, ou até a adolescência. Esta busca pela universalização do ensino está nitidamente vinculada ao processo de consolidação da concepção moderna de democracia nas nações ocidentais, e seu desenvolvimento não é um processo isento de tensões. (ESTEVE, 2004 apud. ARAÚJO, 2009, p.03)

Com esse intuito de abrangência, que ocorre devido ao avanço do modelo democrático de governo assim como pelas necessidades do mercado de trabalho, se inicia a ruptura com as configurações que o exercício da educação oferecera até então. A partir de tal mudança estrutural também se vê a necessidade de reestruturar os métodos de ensino e, até mesmo, o

espaço destinado a esse exercício. Para tanto, uma série de teóricos e governos passam a elaborar teorias e planos a fim de viabilizar a democratização do ensino.

Das teorias que corroboram com a perspectiva da terceira revolução educativa, se enfatiza aqui a educação em valores, a qual visa despertar a sensibilidade ética e o exercício da cidadania. Tal se faz necessária devido ao contingente de pessoas com distintas origens econômicas, culturais, financeiras e étnicas que passam a frequentar o ambiente escolar. É desse contexto que emerge a possibilidade de se aprender com a diversidade:

Do ponto de vista do conteúdo, o que esses “novos” processos educativos devem objetivar é trazer a dimensão ética e de responsabilidade social para os programas de educação básica, de pesquisa e de formação profissional, complementando e enriquecendo as novas concepções multi, inter e transdisciplinares de conhecimento. (ARAÚJO, 2009, p.07)

Sendo assim, vê-se nos métodos de ensino embrionados pelo contexto da terceira revolução educativa a possibilidade de ampliar às novas gerações a vivência das práticas focais que trazem consigo a capacidade de despertar o genuíno comportamento ético. Mas quais são os métodos capazes de introduzir e aliar as práticas focais aos conteúdos técnicos e científicos? Se aposta aqui na concepção da Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP):

A ABP, de acordo com Mayo et al (1993) é uma “Estratégia pedagógica que apresenta aos estudantes situações significativas e contextualizadas no mundo real. Ao docente, mediador do processo de aprendizagem compete proporcionar recursos, orientação e instrução aos estudantes, à medida que eles desenvolvem seus conhecimentos e habilidades na resolução de problemas”. Esse modelo pedagógico é uma das abordagens inovadoras surgidas nos últimos anos, que vem ocupando espaço cada vez maior em algumas das principais Universidades de todo o mundo. A proposta de resolução de problemas adota como princípio o papel ativo dos estudantes na construção do conhecimento. Trabalhando em pequenos grupos e coletivamente, os alunos devem pesquisar e resolver problemas complexos, relacionados à realidade do mundo em que vivem. (ARAÚJO, 2009, p.7)

Apesar do conceito de prática focal, o qual menciona que esta é um fim em si mesmo e não um meio para um fim, conflitar com o conceito da ABP, a qual é um meio para se

chegar a uma variedade de fins, esta promove um modelo de interação que necessariamente culminará em contextos que permitirão a vivência daquela. Assim se pode supor que haverá a internalização genuína dos valores que, conseqüentemente, culminarão no exercício da cidadania.

A proposta da terceira revolução educacional parece realmente condizente com as necessidades da sociedade atual, mas em um âmbito de aplicação é ainda possível perceber dicotomias e incoerências. Tal dicotomia se acentua de forma dramática quando há um comparativo entre os níveis de acesso ao ensino superior público, visto que é nesse momento em que as escolas particulares que atingem as melhores posições no ranking de alunos aprovados nos processos seletivos que garantem o acesso ao nível superior público, utilizam métodos de ensino tradicionais e conteudistas (ARIENTI, 2013, p. 27).

Assim, é sensato convir que a equidade social também depende de uma situação financeira que garanta condições apropriadas de subsistência. No caso de residir em uma capital como São Paulo, as condições de subsistência necessitam de maiores recursos financeiros e essa conquista se mostra aos jovens por intermédio de algumas perspectivas, sendo essas: o acesso e a conclusão do ensino superior, o universo do crime, o reconhecimento de um grande talento pessoal ou ainda a devoção dos serviços prestados a uma empresa e o tino para o comércio. Como ainda é popular a percepção de que o crime não compensa, e como o reconhecimento de um talento pela indústria cultural não é algo comum, assim como o tino pelo comércio e a submissão da vida pessoal às necessidades de uma empresa, fica reiterado aos jovens do ensino médio que resta galgar a ascensão financeira por intermédio do acesso e conclusão do ensino superior, o qual, além da possível ascensão financeira, há a atribuição de um status:

Apesar da variedade de possibilidades para continuação dos estudos existente no país, verifica-se uma tendência do jovem que termina o ensino médio de fazer escolhas profissionais ligadas aos cursos mais tradicionais de graduação oferecidos pela educação superior. Essa situação está diretamente ligada ao desenvolvimento histórico do ensino médio, da educação superior e da educação profissional em nosso país (Brasil, 2001a; Catani, Fonseca, Melchior & Silva, 1989; Cunha, 2003; Nunes, 2002; Pimenta, 1979/2001; Santos, 2003). (SPARTA E GOMES, 2005, p.03)

A despeito de tal constatação, também não se comete aqui a ingenuidade de crer ou defender que o acesso e a conclusão do ensino superior forneça, inevitavelmente, a ascensão financeira e estamental, mas é impossível negar que há uma cultura fortemente construída diante dessa possibilidade. O que emerge enquanto consequência dessa visão, é o fato de que se distorce os objetivos da formação do ensino médio que anda em consonância com os ideais da terceira revolução educativa:

No entanto, segundo Lassance, Grocks e Francisco (1993), a entrada na universidade tem assumido para o jovem brasileiro um caráter de tarefa evolutiva em si mesma, como se o ingresso na educação superior fosse uma continuidade natural a ser assumida por quem termina o ensino médio e a única alternativa disponível de inserção no mundo do trabalho. Essa valorização da educação superior, principalmente dos cursos mais tradicionais, vem exercendo influência negativa sobre as diretrizes do ensino médio, que vem deixando de lado seu papel de preparação do jovem para o mundo adulto, conforme defendido pela LDB (Brasil, 1996), e se transformado em um veículo de preparação para o concurso vestibular. (GOMES, SPARTA, 2005, p.3)

Assim se faz necessário compreender alguns dos motivos que incitam essa evidente distorção dos objetivos da formação do ensino médio, os quais advêm de propostas que configuram a terceira revolução educativa. É importante compreender que a sociedade e as relações humanas passam por um constante processo de reinvenção, o qual é motivado por fatores econômicos, culturais e ideológicos. Nesse sentido, teorias inovadoras demoram um longo tempo para se consolidar enquanto prática social, algumas nem chegam ao campo da práxis. Com as teorias que fundamentam os modelos pedagógicos o desfecho não é diferente.

A educação, com seu potencial transformador, tem sido um dos patrimônios mais importantes da humanidade, pois trás consigo os elementos que permitem, tanto no âmbito da técnica, quanto no âmbito das relações sociais e das subjetividades, as adaptações necessárias para as melhorias de quaisquer condições elaboradas pela inventividade humana. Devido a tanto, é que os métodos pedagógicos assumem central importância, pois são os canais

responsáveis por oferecer os instrumentos e desenhar as condições que viabilizam tais melhorias.

É possível constatar que há um claro impasse ante o que é proposto e o que é conquistado pelos modelos pedagógicos aqui delimitados. Está claro que, diante da atual configuração de mundo, o modelo pedagógico que promove uma educação integral, o qual alia conteúdo e valores, é o mais adequado às condições da sociedade contemporânea. Em contrapartida, o modelo pedagógico focado prioritariamente no conteúdo, com viés mais tradicional, mostra resultados que se adequam às atuais exigências estabelecidas pelo mercado de trabalho e pelo mercado gerado em torno da educação enquanto fim para galgar uma vaga no ensino superior público.

Assim, não há como pensar que os processos educativos e de pesquisa seguirão nos modelos comentados do século XIX, encerrados em quatro paredes, limitados temporalmente no horário de aulas, e baseados numa relação em que alguém que detém o conhecimento o transmite aos demais. As transformações em curso tendem a modificar de forma significativa os processos educativos e de produção de conhecimento. Mas isso não é o mais importante. O essencial em todo esse movimento é a mudança no eixo, no próprio papel dos sujeitos envolvidos nos processos educativos. O que autores como Shulman e Weimer apontam é que a relação ensino-aprendizagem deve sofrer uma inversão, deixando tal processo de centrar-se no ensino e sim na aprendizagem e no protagonismo do sujeito da educação. (ARAÚJO, 2005, p. 07)

O interessante desse modelo é que ele realmente pode viabilizar transformações contundentes no que tange perspectivas e modelos de apreensão do conhecimento e permite, em sua íntegra, o exercício da consciência ética, pois a própria reestruturação do espaço físico da escola é capaz de promover as práticas focais. A ABP atribui uma dimensão prática a conteúdos que não fariam menor sentido se estudados apenas teoricamente. Transpor as paredes da sala de aula e redimensionar a relação de ensino-aprendizagem incentivando o protagonismo do aluno e o papel mediador do professor é o grande trunfo desse modelo pedagógico. A única ressalva consiste no fato de que o atual contexto e a perspectiva de senso comum do que se espera de um estudante de ensino médio no Brasil e, conseqüentemente, em

São Paulo, parece trabalhar na contracorrente da inclusão, visto que os processos seletivos para o ensino superior ainda optam por métodos conteudistas e tradicionais.

As provas desses processos seletivos não incitam os alunos à resolução de problemas cotidianos, mas exigem desses, conteúdos que são adquiridos por meio da tradicional “decoreba”. Nesse ínterim, um método pedagógico revolucionário acaba solapado pelos ditames do mercado e pode trabalhar na direção contrária, visto que, por um lado oferece inclusão social, por outro, pode provocar exclusão financeira por não ser adequado aos processos seletivos exigidos atualmente pelos cursos superiores públicos. Como toda orientação vanguardista, esse método pode inicialmente sofrer o ônus por não encontrar campo para a sua efetiva prática.

Por outro lado, há contextos escolares que insistem em métodos pedagógicos, similares aos gestados nos períodos da segunda revolução educativa, que atribuem o sucesso do aluno à capacidade do professor explicar e cobrar cada vez mais e mais conteúdo. Lemov (2011), em seu livro *Aula nota 10*, reforça muito essa perspectiva. O desempenho do aluno é reflexo do desempenho do professor, onde os esforços e a cobrança se concentram na figura do docente. A estrutura física da sala de aula também responde às quatro paredes, com os alunos distribuídos em fileiras. É interessante notar que, por vezes, as técnicas que o autor apresenta como funcionais tem um caráter de linha de montagem e um viés estritamente positivista, reiterando alguns dogmas do ensino tradicional:

Inevitavelmente, há céticos quando mostro esse vídeo. Eles acham que não é isso que um professor deve fazer em sala de aula. Eles acham que é humilhante obrigar os alunos a fazer tarefas banais. A atividade trata alunos como robôs, acusam. Mas eu gostaria que você considerasse tais objeções à luz de certos números. Parta da premissa que, em média, uma turma passe adiante ou recolha papéis e outros materiais 20 vezes por dia e que uma turma típica leva, em média, um minuto e 20 segundos para fazer isso. Se os alunos de McCurry conseguem fazer isso em 20 segundos, eles economizam 20 minutos por dia (um minuto a cada vez). Esse tempo extra pode ser usado para estudar as causas da Segunda Guerra Mundial ou para aprender somar frações com denominadores diferentes. Agora multiplique esses 20 minutos diários pelos 190 dias letivos que tem as escolas americanas e você descobrirá que McCurry acabou de ensinar seus alunos uma rotina que vai lhe render 3.800 minutos de instrução adicional ao longo do ano escolar. (LEMOV, 2011, p.24)

O que se torna curioso e incômodo diante de todo esse aparentemente retrógrado método pedagógico é que, ao ler o prefácio se encontra um importante ponto que contribui significativamente para a inclusão. Ao contrário do que coloca Filho (2011), quando defende que

Alguns estudos mostram que esta queda no aprendizado dos alunos deve-se à entrada em massa no sistema escolar de alunos que vêm de famílias mais pobres e que, portanto, tem uma menor capacidade de aprendizado (ver Fernandes e Natenzon, 2003). É importante ressaltar a esta altura que é imprescindível que todas as crianças brasileiras estejam na escola, mesmo que isto implique uma redução na qualidade média do ensino, pois a alternativa seria ter estas crianças crescendo à margem do sistema de educação formal, correndo o risco de se envolverem em atividades ilícitas, à margem da sociedade. Nunca é demais insistir que, mesmo que a criança esteja aprendendo muito pouco, é melhor que ela esteja dentro de uma escola do que fora dela. (FILHO, 2011, p. 06)

Becskeházy e Melo, que prefaciam o livro *Aula nota 10*, colocam essa questão da pobreza da seguinte maneira:

A escola pode e deve ampliar as oportunidades para os mais pobres. Todos os professores observados por Lemov trabalham com alunos vulneráveis. Portanto, os professores exemplares desse livro são exatamente aqueles que conseguem resultados acadêmicos significativos nesse contexto. É por isso que Lemov defende de forma quase obsessiva que todos os alunos, sem exceção, estejam aprendendo sempre. Para o Brasil, com seu abismo educacional entre ricos e pobres, ter essas ideias como guia seria de enorme valia e de um grande poder transformador. (LEMOV, 2011, p.14)

É interessante perceber que Filho admite a possibilidade de, em nome da inclusão, nivelar por baixo a qualidade do ensino. E ainda atribui à escola a condição de depósito de pessoas em nome de um pseudo bem estar social, ao passo que Becskeházy e Melo (2011), a partir da perspectiva de Lemov, entendem a educação formal e os resultados acadêmicos como um meio dos alunos vulneráveis transcender a sua condição. Nesse sentido, por mais reacionárias que pareçam ser as técnicas que Lemov apresenta, elas são aplicadas de forma que obedeça certa coerência de resultado acadêmico, independente da condição a qual o aluno se encontra.

Nesse sentido, é possível reiterar as nuances do problema aqui exposto, afinal, as propostas pedagógicas concebidas enquanto integrantes da terceira revolução educativa e lapidadas a ponto de promover a quarta, realmente são coerentes quando se trata dos resultados cobrados pelo atual contexto socioeconômico o qual os jovens brasileiros e, conseqüentemente, os jovens da cidade de São Paulo estão inseridos? Será que os diferentes problemas trabalhados pelo método da ABP contemplam de forma nivelada o conhecimento adquirido por alunos de diferentes contextos geográfico culturais? Se não, onde se encontra o equívoco? Talvez o título de um dos capítulos do livro de Lemov lustre muito bem essa situação. Em *A ironia daquilo que funciona*, o autor expõe:

Espero que você perceba uma das maiores ironias contidas neste livro: a de que muitas técnicas capazes de obter resultados em sala de aula continuam basicamente invisíveis para as nossas teorias e nossos teóricos da educação. Considere um dos melhores mecanismos para obter um bom desempenho acadêmico entre os alunos: rotinas cuidadosamente construídas e executadas para distribuir e recolher materiais de aula. (LEMOV, 2011, p.23 e 24)

Assim, o professor de Filosofia que vivencia tais contradições em seu âmbito profissional, encontra fundamento filosófico para justificar a problemática examinada até então em uma delimitação feita por Singer (2006), filósofo contemporâneo representante da ética utilitarista, quando em seu livro *Ética Prática* considera que a segunda coisa que a ética não é: Um sistema ideal de grande nobreza na teoria, mas inaproveitável na prática. Desta maneira, tal delimitação implica no seguinte questionamento: até que ponto há viabilidade ética na aplicação da ABP, em detrimento à um método de ensino tradicional, visto que seus princípios ainda não encontram aplicação e resultados imediatos e majoritários no atual contexto social? É preciso buscar tal resposta, a partir de um acompanhamento subsequente de registros sobre a aplicação do método educacional citado, a fim de que os princípios deste não se configurem como ética e logicamente incoerentes, reduzidos a argumentos isentos de comprovação factual e sem valor de verdade.

Considerações finais

Este estudo tem seu foco inicial no exercício do viés crítico que o professor de Filosofia vivencia diante do seu contexto de atuação profissional, enquanto docente nas escolas públicas e particulares na cidade de São Paulo. Em um primeiro momento se fez necessária a análise dos princípios e a constatação das possíveis aplicações dos métodos de ensino fomentados por autores da pedagogia contemporânea, a fim de investigar a coerência ética e lógica diante do cenário em evidência. Assim, a investigação provoca uma abertura para problematizar até que ponto as concepções metodológicas divulgadas influenciam para maximizar ou minimizar a segregação econômica e estamental na cidade de São Paulo, visto que alguns dos princípios metodológicos abordados não encontram, nesta cidade, um contexto para a efetividade de sua aplicação. Tal situação implica em um problema filosófico a partir da perspectiva de uma ética utilitarista e de uma regra lógica na construção de um argumento sólido para a fundamentação dos princípios de tais metodologias.

Esta investigação não se fecha para as nuances que destoam do viés teórico, assim é possível propor que a estrutura fundamental da sociedade contemporânea e sua configuração pode ser questionada a medida que deixa de cumprir com a oferta de um contexto que viabilize uma metodologia educacional como a ABP. Então se descortina outro questionamento: os problemas estão no método ou estão no contexto que oferece possibilidade distintas ao público de uma elite em relação ao público menos favorecido econômica e estamentalmente? Assim, uma futura pesquisa de campo é importante para o desenvolvimento desse estudo inicial a fim de agregar comprovação factual e valor de verdade aos princípios da metodologia. Também como se faz necessário, o estímulo ao aprimoramento teórico no âmbito da ética.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARAÚJO, Ulisses. **As revoluções educativas e as demandas sociais de acessibilidade ao ensino superior ao Seminário Universidade: a Educação diante dos desafios do Ensino à Distância**. São Paulo: 2009. (Citações em documento: apresentação ao Temas transversais e a estratégia de projetos).

ARIENTI, Vanessa Lucia. **Escola pública e escola privada: distintas diretrizes metodológico/conceituais responsáveis pela origem e permanência da segregação econômica e estamental na cidade de São Paulo**. EVC, 2013. <http://evc.prceu.usp.br/>. Acesso em: 16/06/2016.

CUPANI, Alberto. **Filosofia da tecnologia: um convite**. Florianópolis: Ed. da UFSC, 2011.

FILHO, Naerciso Menezes. Ibmecc-SP e (Insper) e FEA-USP. 2011. Disponível em: <http://www.todospelaeducacao.org.br/arquivos/biblioteca/f4e8070a-8390-479c-a532-803bbf14993a.pdf>. Acesso em: 02/01/2013.

JAEGER, Werner Wilhelm. **Paidéia: a formação do homem grego**. 3.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

LEMOV, Doug. **Aula nota 10**. 4.ed. São Paulo: Da boa prosa: fundação Lemann. 2011.

SINGER, Peter. **Ética prática**. 3.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

SPARTA, Mônica; GOMES, William B. **Importância atribuída ao ingresso na educação superior por alunos do ensino médio**, São Paulo: 2005.

WEBER, Max. **Ensaio de Sociologia**. 2.ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1971.

Para citar este trabalho:

ARIENTI, Vanessa Lucia. **ESCOLA PÚBLICA E ESCOLA PRIVADA-UM OLHAR FILOSÓFICO PARA AS DIRETRIZES E SEGREGAÇÃO SOCIAL NA CIDADE DE SÃO PAULO**. Revista Paidéi@. Unimes Virtual. Outubro/2016. Disponível em:

<http://periodicosunimes.unimesvirtual.com.br/index.php?journal=paideia&page=index>