

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

MARIA RITA KAMINSKI LEDESMA

GESTÃO ESCOLAR: DESAFIOS DOS TEMPOS

CAMPINAS
2008

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

TESE DE DOUTORADO

GESTÃO ESCOLAR: Desafios Dos Novos Tempos

Autor: Maria Rita Kaminski Ledesma

Orientador: Clara Germana de Sá Gonçalves Nascimento

Este exemplar corresponde à redação final da Tese defendida por Maria Rita Kaminski Ledesma e aprovada pela Comissão Julgadora.

Data: 21 de fevereiro de 2008.

Assinatura: Clara Germana de Sá Gonçalves Nascimento

Orientador

COMISSÃO JULGADORA:

Clara Germana de Sá Gonçalves Nascimento

Dir. Machado

JCFD

MASBmentes

Alom

2008

© by Maria Rita Kaminski Ledesma, 2008.

**Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca
da Faculdade de Educação/UNICAMP**

L498g	Ledesma Maria Rita Kaminski. Gestão escolar : desafios dos tempos /c Maria Rita Kaminski Ledesma. -- Campinas, SP: [s.n.], 2008.
	Orientador : Clara Germana de Sá Gonçalves Nascimento. Tese (doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação.
	1. Gestão escolar. 2. Escolas. 3. Modernidade. 4. Tempo. 5. Espaço educacional. 6. Desafios da educação. I. Nascimento, Clara Germana de Sá Gonçalves. II. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. III. Título.
	08-022/BFE

Título em inglês : The Scholar management : challenges of times

Keywords : Scholar management; Schools; Modernity; Time; Educational space; Challenges of Education

Área de concentração : Políticas de Educação e Sistemas Educativos.

Titulação : Doutora em Educação

Banca examinadora : Prof^a. Dr^a. Clara Germana de Sá Gonçalves Nascimento (Orientadora)

Prof. Dr. Helio Sochodolak

Prof. Dr. Luís Enrique Aguilar

Prof^a. Dr^a. Maria Alzira Pimenta

Prof^a. Dr^a. Vera Lúcia Sabongi de Rossi

Data da defesa: 21/02/2008

Programa de Pós-Graduação : Educação

e-mail : mrkledesma@yahoo.com.br

Aos meus pais Nino (in memorian) e Lala, pelos ensinamentos sempre tão sábios e pela transmissão aos filhos do valor da educação, apesar de sua diminuta passagem pela escola.

À amiga e irmã Arlene (in memorian), sempre incentivadora de novas caminhadas.

AGRADECIMENTOS

A Deus, por estar sempre provando que posso mais.

Ao Mauro, meu companheiro, pela compreensão das ausências.

Ao Fábio e à Fernanda, meus amores e razões maiores de todos os meus passos.

À minha família pelo apoio irrestrito, carinho, segurança e incentivo constantes.

À Prof^a Dr^a. Clara Germana Gonçalves Nascimento, não só pela acolhida no Programa e orientação acadêmica que dedicou ao trabalho, mas pela amizade e consideração a mim dedicadas durante todo meu trajeto acadêmico de Mestrado e Doutorado.

Aos professores do Programa de Doutorado, Dr^a. Eloísa de Mattos Höfling, Dr^a Elisa Angotti Kossovitch e, muito especialmente, Dr^a Maria Carolina Bovério Galzerani e Dr. José Luís Sanfelice, pelas excelentes lições e opiniões que resultaram em valor inestimável para elaboração deste trabalho e para minha formação intelectual.

Ao Prof. Dr. Luis Enrique Aguillar e Prof^a Dr^a. Vera Lucia Sabongi de Rossi pela leitura criteriosa, críticas pertinentes e orientações precisas na Banca de Qualificação.

Ao Prof. Dr. Helio Sochodolak e à Prof^a Dr^a. Maria Alzira Pimenta por aceitarem o convite de participar da Banca de Defesa e, por, juntamente com o Prof. Dr. Luis Enrique Aguillar e Prof^a Dr^a. Vera Lucia Sabongi de Rossi, conduzirem de maneira firme, mas sábia e tranqüila, a defesa dessa tese.

Às amigas Andréia Seidl e Regina Chicowski pelas substituições nas ausências, pelo apoio profissional, pelos “empurrões”.

À minha amiga mineirinha Iara Manata Pontes, por estar sempre junto.

A todos os amigos que torceram pela minha vitória, especialmente, ao grupo GESE.

À Déa pela correção gramatical e a Andréia e a Eliane pela formatação.

Aos colegas do Grupo de Pesquisa em Educação, Trabalho e Cultura Educacional – GPETCO, pelas longas discussões e encaminhamentos no projeto de seleção.

Aos colegas do Departamento de Pedagogia da UNICENTRO/Irati, que “carregaram o piano” durante meu afastamento.

À administração da UNICENTRO que possibilitou o afastamento para a realização do doutorado.

À UNICAMP, que bem acolhe os “passantes” de todos os recantos desse Brasil,

Aos funcionários da FE-UNICAMP, muito especialmente os da Secretaria da Pós-Graduação, da Biblioteca, da Portaria e do Laboratório de Informática que com sua dedicação, zelo, atenção e delicadeza facilitaram minha passagem pelas terras paulistas.

Ao CNPq pelo auxílio concedido que proporcionou melhores condições para a viabilização e realização desta etapa de minha formação acadêmica.

SUMÁRIO

Resumo.....	viii
Abstract.....	ix
INTRODUÇÃO.....	10
1. CAPÍTULO I: GESTÃO ESCOLAR: Desafios e enfrentamento.....	17
1.1. Superar o modelo burocrático de organização é preciso.....	21
1.2. Administração escolar ou gestão escolar: uma mudança de concepção de escola.....	29
1.3. Aprendizagem e exercício da participação.....	32
1.4. Gestão do processo pedagógico.....	40
1.5. Escola da Ponte: uma escola democrática.....	45
2. CAPÍTULO II: A ESCOLA: Identidade e cultura na Modernidade.....	54
2.1. Escola: invenção da modernidade.....	55
2.2. Escola nos dias atuais.....	63
2.3. Educando, tempo e espaço: vias para a construção de um outro fazer Pedagógico.....	70
2.4. A escola necessária: rompendo o casulo.....	84
3. CAPÍTULO III: MODERNIDADE E EDUCAÇÃO.....	92
3.1. Modernidade: considerações	92

gerais.....	
3.2. Benjamin e Berman: gênese da modernidade na metrópole e o estilhaçamento do sujeito histórico.....	95
3.3. Thompson: a classe trabalhadora e a resistência.....	108
3.4. Giddens e Santos: a modernidade nos dias atuais.....	111
3.5. Modernidade e educação: primeiras aproximações.....	129
3.6. Projeto político-pedagógico como instrumento emancipador.....	132
3.7. Prática transformadora: condições para a educação democrática ou Educação democrática: condições para uma prática emancipadora.....	135
4. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	145
5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	150

RESUMO

A gestão democrática da educação brasileira ainda se manifesta como um projeto inconcluso, especialmente no que se refere à organização do trabalho pedagógico, que é o próprio eixo da escola. É com esse entendimento que a presente pesquisa aborda os desafios que a gestão escolar necessita enfrentar e superar para que efetivamente possa consolidar uma educação democrática e uma prática transformadora, cujo centro é a pessoa. Iniciando nosso estudo faz-se uma inserção pelo processo da gestão escolar entendendo-a como parte essencial para viabilizar um projeto emancipador à escola, aos educadores e ao educandos. Para tanto, investigamos a gênese da escola na modernidade e as implicações de sua organização no exercício cotidiano da elaboração do processo de produção do conhecimento escolar e das resistências que permeiam a escola, bem como, analisamos os paradoxos e conseqüências da modernidade que se estendem para a educação. Decorrente dessas análises é que vamos defender a construção de um projeto democrático e emancipador para a escola brasileira, tomando como referência a Escola da Ponte em Portugal. Esta, na construção de um projeto educativo consciente, coletivo e centrado conseguiu modificar os padrões vigentes na escola pública reconhecido por todos os atores sociais nela envolvidos e legalmente, pelos órgãos superiores de educação em Portugal.

ABSTRACT

The democratic management of the Brazilian education still shows itself as an inconclusive project, especially when it refers to the pedagogic work organization, which is the proper axis of the school. And using this understanding, the present research broaches the challenges that the school management needs to face and get it over so it can effectively strengthen a democratic education and a transforming practice, whose center is the person. Starting our study, an insertion through the school management process understanding it as an essential part to supply an emancipating project to the school, the educators and students is done. Then the origin of the school in the modernity and the implications of its organization in the daily exercise of the elaboration of the school knowledge production process and the difficulties that involve the school, also analyzing the paradoxes and the consequences of the modernity that extend to the education were investigated. From these analysis, a construction of a democratic and emancipating project to the Brazilian school takings reference the School of the Bridge in Portugal that in the construction of a conscious, collective, focused on the human being educational project, modified the current public school standards and those recognized by the involved people and the Superior Department of Education of Portugal is defended.

INTRODUÇÃO

Na modernidade as relações tendem a não se solidificarem, as sociedades se caracterizam pela mudança constante, rápida e permanente, o ritmo da obsolescência nos entontece, a tecnologia nos surpreende a cada instante. É um tempo que nos leva a um grande processo de aceleração da história, marcado pela fluidez de um tempo que desorienta, pelo rompimento e estilização da cultura, por um processo socioeconômico cada vez mais difícil de entender; situações que geram crise de valores e de identidade e provocam a desestabilização do ser humano no seu modo de ser, ‘pensar, sentir, agir, traduzida pela incerteza e pelo “desencantamento do mundo”’.

As mudanças e transformações geradas pela modernidade não se restringiram ao local e a cultura de sua gênese, a Europa, mas se fixaram como modelo existente do viver humano e estruturas de dominação e apropriação, com implicações, não só na forma de produzir as bases materiais da existência, mas também, na forma de organizações institucionais, sociais, axiológicas e culturais planetárias. A modernidade vai cada vez mais se solidificando como um momento histórico representado por uma nova expressão cultural e uma nova consciência organizadora da experiência humana, controvertida e plural, onde o "novo" é sempre superado e tornado obsoleto pela novidade do próximo estilo.

Nesse período, o predomínio da reflexão, sob o signo da racionalidade do pensamento científico hegemônico, envolve compreensão e explicação, razão e esclarecimento, ordem e progresso, evolução e emancipação, reforma e revolução, democracia e cidadania, e, juntamente com a modificação na base produtiva e as alterações advindas desse processo, ganha o mundo e influi, em escala planetária, na estrutura das relações sociais, na concepção de trabalho, na evolução das inovações tecnológicas, na transmutação dos valores éticos e culturais.

Entretanto, a promessa anunciada no nascimento da modernidade de que a razão e a ciência seriam o guia da humanidade que levariam ao seu progresso não se concretizou e o passar do tempo foi mostrando as contradições geradas no seio deste projeto. As certezas não eram tão inabaláveis como se pensava, as metanarrativas perderam a credibilidade, as barbáries se sucederam, as diferenças entre as classes sociais se aprofundaram, o progresso individual e de toda a humanidade pela tecnociência não chegou.

Mais recentemente, com os avanços técnico-científicos, a reestruturação do sistema de produção, a mudança na organização do trabalho e a exigência de um novo tipo de trabalhador, as transformações do papel do Estado, as distâncias cada vez mais curtas, a velocidade da informação, o consumo cada vez mais rápido e imediato e a crescente aceleração do tempo, acontecendo e agindo entremeadamente e de forma simultânea, a contemporaneidade vai se configurando em uma sociedade cada vez mais complexa, em que tudo é fugaz, instantâneo, passageiro.

Estamos no centro de uma transformação multifacetada: social, política, econômica, cultural e epistemológica, que afeta os sujeitos, os grupos e as instituições sociais, atravessada por impasses e perspectivas, encaixes e desencaixes, promessas e déficits, em geral, surpreendentes, aterradores ou fascinantes, e que vêm promovendo alterações consideráveis nos hábitos, costumes e compreensão da realidade. É um período que pode ser traduzido pelo pensamento de Giddens que “temos sido apanhados num universo de eventos que não compreendemos plenamente, e que parecem em grande parte estar fora de nosso controle”¹

Diante dessas transformações um desafio se impõe à instituição escolar, formar sujeitos autônomos intelectual, ética, cultural e politicamente capazes de se inserir dignamente nessa sociedade. Para tanto, é necessário buscar um caminho metodológico que permita pensar sobre a escola, incorporando os elementos macro e micro que compõem a complexidade da sua realidade; uma realidade que é parte de um movimento amplo, mas que ao mesmo tempo se constitui a partir de um movimento local e particular. É neste movimento local que acreditamos estar reunido um conjunto de ações e retro-ações instituintes, que se apresentam como exemplos legítimos e autênticos de alternativas pedagógicas que podem viabilizar essa formação e de transformar-se em políticas públicas em educação.

Dessa forma, esta pesquisa tem como objeto de estudo as questões intra-escolares, muito especialmente na gestão escolar, por percebê-las como possibilidades de mudanças reais na organização do trabalho educativo na escola pública. A tomada de consciência dessas condições, necessita de uma reflexão das questões mais amplas, ou seja, das relações da instituição educativa com o contexto social. Nesse movimento é possível reconceptualizar posições e conceitos e reelaborá-los e aplicá-los diferentemente.

¹ GIDDENS, A. *As conseqüências da modernidade*, 1991, p. 12.

Ao orientar as acadêmicas do 4º ano de Pedagogia na coleta de dados nas escolas públicas da rede municipal de Irati² – Ensino Fundamental de 1ª a 4ª séries para a realização de seus Trabalhos de Conclusão de Curso- TCC, neste cinco últimos anos, entramos em contato com a realidade que se insere nessas escolas e vamos nos posicionar quanto a três questões que nos inquietam: a preparação dos alunos para o futuro, o tempo e o espaço escolar e, que no nosso entendimento, precisam de urgente revisão. Acreditamos que essa revisão deve levar a uma transformação do processo pedagógico, em que o gestor da escola é articulador e aquele que pode promover a integração de todos os atores em torno de um projeto educativo.

A pesquisa busca: identificar os entraves para que a gestão democrática seja colocada em prática na escola pública brasileira e os enfrentamentos necessários; entender os pressupostos que fundamentam a escola e a sua relação com a organização do tempo e do espaço escolar e, compreender a modernidade em seu estágio atual para verificar as brechas possíveis para um projeto emancipador para a escola. Três objetivos que se inter-relacionam, tendo por eixo a compreensão de que a transformação e a efetiva democratização da educação implicam em processos de progressiva autonomia da escola e de compartilhamento da gestão com os diferentes segmentos que compõem a comunidade escolar. Para tanto, estruturamos nosso trabalho em três capítulos.

Os dois primeiros capítulos que compõem esse estudo; *Gestão escolar: desafios e enfrentamentos* e, *A escola – identidade e cultura na modernidade*, têm como fio condutor uma análise do seu objeto, ou seja, da gestão escolar e da escola, na busca compreendê-las na atualidade, pondo a descoberto as condições que engendraram tais práticas. O terceiro capítulo, *Modernidade e educação*, tem como objetivo entender a sociedade que originou a instituição escolar que aí está e acompanhar sua evolução, para poder entender qual o projeto educativo que seria necessário para a formação do homem dessa sociedade. Todos os capítulos têm como fio condutor descortinar as possibilidades que se abrem de a escola tornar-se emancipada e emancipadora. Nesse sentido, tomamos como referência a Escola da Ponte, situada na Vila das Aves, cidade do Porto, Portugal.

Dados sobre a Escola da Ponte foram coletados em uma conversa informal com o professor José Pacheco, articulador das transformações ocorridas na escola, em um encontro de

² Pequena cidade do estado do Paraná, com 52.352 habitantes, com trinta e quatro escolas municipais de Pré-escola a 4ª Série, dezessete escolas de 5ª a 8ª Séries e duas Instituições de Ensino Superior. As escolas municipais têm seus diretores indicados pelo Poder Executivo e a participação do pais é pela APMF.

professores em Curitiba-PR, em setembro do ano 2005; no site da escola, no artigo de Celso Vasconcellos³ e no livro de Rubem Alves⁴.

No primeiro capítulo, intitulado **Gestão escolar: desafios e enfrentamentos**, nos propomos a investigar os desafios que o processo de gestão da escola pública brasileira tem que enfrentar na atualidade para a transição de um projeto burocrático para um projeto democrático, ou seja, superar o modelo burocrático, suplantando a administração escolar e implantando a gestão escolar, concluir o projeto de participação e, o que move esta tese, o estabelecimento de uma outra organização do trabalho pedagógico centrada na pessoa.

Entendendo que os processos de gestão em escola pública são essenciais para o alcance dos objetivos mais amplos da ação pedagógica, buscamos, neste capítulo, apreendê-los como fenômenos educacionais instituintes de significações e geradores de práticas, mais especificamente, identificar na prática da gestão escolar facilitadores de um projeto democrático e participativo de educação e escola, que possa romper ou minimizar a fragmentação e o tom disciplinador da maioria das ações desenvolvidas no tempo e espaço escolar. Cremos que esta é uma das possibilidades que pode fazer com que o educando tenha acesso a um processo formativo que permita compreender a sociedade coeva, ampliar sua compreensão de sujeito da história e de ser imbricado nas relações sociais, numa formação que lhe propicie ferramentas para se situar e agir nesse mundo do conhecimento provisório, da velocidade e da tecnologia .

O segundo capítulo da pesquisa, denominado **A escola – identidade e cultura na modernidade**, constitui-se numa tentativa de compreender a organização da escola tendo em vista a recomposição de duas trajetórias: a da sua gênese e a da implicação da mesma no exercício cotidiano da organização do processo de produção do conhecimento escolar e de resistência.

Trata-se de investigar a instituição escolar na modernidade, analisando as raízes da escola e organização do tempo e espaço da escola pública atual. A hipótese que trabalharemos é de que a escola pública do nosso tempo, herdeira do modelo organizacional dos séculos XVIII e XIX, ainda guarda muitos resquícios da mesma estrutura e organização do trabalho pedagógico dos tempos de seu nascimento. Neste quadro de considerações vamos tratar do projeto pensado para a escola, a partir do surgimento das etapas do desenvolvimento e gradualidade dos conhecimentos,

³ VASCONCELLOS, C. dos S. *Reflexões sobre a Escola da Ponte*, 2006.

⁴ ALVES, R. *A escola que sempre sonhei sem imaginar que pudesse existir*, 2006.

da seriação escolar, do controle e da normatização dos sujeitos, da organização pelo adulto do tempo e do espaço a ser utilizado pelo aluno, da seqüenciação das atividades e do confinamento, analisando a fixação do tempo e espaço, que ainda estão fortemente instituídos nas escolas mais tradicionais como forma de produção de aprendizagens e de organização do trabalho pedagógico.

Sob estes aspectos podemos afirmar que a determinação e ocupação do espaço e do tempo não podem ser entendidas como neutras, mas sim, como construções sociais que expressam as relações que essas duas categorias entretecem. É nesse sentido de tempo e espaço enquanto construção social que tomamos o referencial teórico de Enguita⁵, Thompson⁶ e Petitat⁷ para, neste segundo capítulo, discutir o surgimento da escola e sua ligação com a mudança de mentalidade na modernidade e com a sociedade industrial, pois tais autores ao analisarem a passagem do tempo natural para tempo cronometrado pelo relógio e as transformações ocorridas no cotidiano dos sujeitos pela revolução das idéias e transformação nas relações de trabalho, desvendam aspectos importantes da organização espaço-temporal fundante da escola moderna.

Entretanto, não podemos pensar a educação escolar sob o ponto de vista monolítico, mas numa perspectiva de que ela é espaço de reprodução, que dialeticamente, é também, um espaço de transformação. Gramsci⁸, em seus estudos reconhece que os dominados não permanecem submissos indefinidamente, pois elementos do bom senso podem ser desencadeados, criando movimentos de contestação e resistência para essa superação.

Assim, tanto na escola como em qualquer outra instituição social, subsistem criativamente mecanismos que contradizem as normas e disposições controladoras.

No terceiro capítulo vamos buscar entender as aporias resultantes deste acontecimento histórico cultural único, denominado Modernidade, com seus paradoxos e suas conseqüências para estabelecer uma análise das relações presentes no cenário econômico, político, social e das injunções que constituíram o homem na modernidade, para então fazer uma reflexão que nos sirva de via de acesso para a compreensão da educação e instituição escolar pública, da origem ao tempo presente, procurando compreender o sentido da organização do trabalho pedagógico em seu interior.

⁵ ENGUITA, M. F. *A face oculta da escola: educação e trabalho no capitalismo*, 1989.

⁶ THOMPSON, E. P. O tempo, a disciplina do trabalho e o capitalismo. In SILVA, T. T. *Trabalho, educação e prática social*, 1991.

⁷ PETITAT, A. *Produção da escola/produção da sociedade: análise sócio-histórica de alguns momentos da evolução escolar no ocidente*, 1994.

⁸ GRAMSCI, A. *Concepção dialética da história*, 1995.

Este capítulo, denominado **Modernidade e educação: o desafio dos tempos**, está assentado na análise do pensamento dos autores Walter Benjamin, Marshall Berman, Edward Palmer Thompson, Anthony Giddens e Boaventura Sousa Santos que, segundo nosso entendimento, dão-nos a possibilidade de fazer um juízo sobre a modernidade e da consciência da modernidade em seus múltiplos desdobramentos e variações em momentos históricos distintos, ou seja, instigam-nos a estabelecer uma análise da formação da consciência de uma nova época e das alterações na relação passado/presente e nas apropriações que o novo faz do velho.

Entretanto o que nos aproxima de tais autores é o enfrentamento da modernidade como um fenômeno dual, mostrando-a pelo lado sombrio mas, sem serem pessimistas não se esquecem de revelá-la pelo lado da oportunidade. Giddens⁹, Berman¹⁰ e Santos¹¹ identificam diferenças significativas entre a intenção do projeto de modernidade e o projeto no qual estamos inseridos no momento atual, especialmente no que os iluministas propuseram quanto ao desenvolvimento da ciência e da racionalidade como organizadoras e enriquecedoras da vida cotidiana e da vida social. Benjamin¹² e Thompson¹³ situam a modernidade, desnudam a mudança no conceito de tempo e o desencaixe da territorialidade, revelando-nos sua perplexidade diante de contradições e tensões internas da modernidade, da fragmentação do mundo e da identidade estilhaçada do sujeito histórico. Entretanto, na nossa percepção, o que é unívoco nesses autores que retratam a modernidade em momentos tão distintos é a clareza de suas idéias a traduzir também, a ação de resistência a esse novo tempo, na procura das brechas para a promoção do reencaixe, da utopia e de um tempo saturado de “agoras”.

São autores que não se lançam ao pessimismo e, como Berman, enfatizam o caráter contraditório da modernidade afirmando que se por um lado ela é uma ameaça permanente de destruição de tudo que temos, sabemos e somos, por outro lado, ela se transforma em uma aventura, uma experiência de transformação e autotransformação. Convocam-nos à crítica, ao

⁹ GIDDENS, A. *As conseqüências da modernidade*, 1991.

BECK, U., GIDDENS, A. e SCOTT, L. *Modernização Reflexiva: política, tradição e estética na ordem social moderna*, 1997.

¹⁰ BERMAN, M. *Tudo que é sólido se desmancha no ar: a aventura da modernidade*, 1986.

¹¹ SANTOS, B. de S. *A crítica da razão indolente – contra o desperdício da experiência*, 2000.

Idem. *Pela Mão de Alice: O social e o político na pós-modernidade*, 2005.

¹² BENJAMIN, W. *Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura*. Obras escolhidas, 1994.

Idem. *Rua de mão única*. Obras escolhidas, 1987.

¹³ THOMPSON, E. P. O tempo, a disciplina do trabalho e o capitalismo. In: SILVA, T. T. (org.) *Trabalho, educação e prática social*, 1991.

desafio, a “imaginarmos e criarmos novas formas de modernidade, em que o homem não existirá em função do desenvolvimento mas este, sim, em função do homem”¹⁴.

Então a perspectiva na qual nos colocamos é que o pensamento de tais autores pode ser um importante mediador a ser buscado como chaves a serem utilizadas para compreensão das contradições inerentes à modernidade que adentram o campo educacional, dado que a escola como conhecemos hoje é uma invenção da modernidade e o colégio é o marco dessa invenção pela a implantação do local comum para o ensino e local onde se instituiu os tempos de aprendizagem, homogeneizou as identidades e acomodou as diferenças.

Das análises da gestão escolar, da escola e da modernidade é que vêm a certeza da possibilidade de consolidarmos um projeto emancipador para a educação. O entendimento de que o descompasso entre formato organizativo que a escola continua a perpetuar e a realidade profundamente diferente das décadas anteriores gera percepção de que não é possível, continuar a conceber o currículo de forma estática, repassar os conteúdos de forma fragmentada e descontextualizada, manter a organização e modelos de trabalho a partir de um único padrão centralmente definido e fazer com que os alunos aprendam as mesmas matérias, no mesmo ritmo e na mesma proporção, vão servir de fundamento para busca de projeto que rompa com o isolamento da escola, que se transforme em instrumento de luta contra as formas instituídas e os mecanismos de poder e que promova a autonomia da escola, dos educadores e dos educandos.

¹⁴ BERMAN, M. *Tudo que é sólido se desmancha no ar: a aventura da modernidade*, 1986, p. 98.

CAPÍTULO I

GESTÃO ESCOLAR: DESAFIOS E ENFRENTAMENTOS

A gestão escolar constitui um aspecto extremamente relevante da educação, já que constitui um enfoque de atuação que objetiva organizar, mobilizar e articular os recursos e as condições materiais e humanas necessários para a garantia do avanço dos processos sócio-educacionais das escolas, a fim de promover a educação necessária para transformar os educandos em cidadãos capazes de enfrentar os desafios de uma sociedade em constante mudança. As pesquisas educacionais voltadas para a gestão escolar¹⁵ têm mostrado a importância da ação do diretor da escola para a garantia da efetivação das conquistas legais e da democratização das relações e do ensino, São estudos que ressaltam a importância e a necessidade de um maior aprofundamento e conhecimento por parte da comunidade escolar no que se refere à organização da gestão do trabalho pedagógico na escola pública, ressaltando os princípios da autonomia, da participação, da construção coletiva do projeto político-pedagógico, para atingir a gestão verdadeiramente democrática.

Contudo, é sempre importante considerar que a gestão escolar é um enfoque de atuação, um meio e não um fim em si mesma, pois seu objetivo final é a aprendizagem efetiva e significativa dos alunos, para desenvolverem as competências que o impacto das transformações sociais, políticas, econômicas e culturais que os novos tempos demandam, sem esquecer de aliá-las aos valores e princípios éticos indispensáveis para o exercício da cidadania responsável.

Neste processo, em que a comunicação e o diálogo são primordiais, cabe ao gestor assumir a liderança e articular os diferentes sujeitos envolvidos na e com a instituição escolar, em torno de um projeto educativo coletivo que expresse a identidade de sua escola, usando-a para transformar crítica e conscientemente, as práticas e o contexto onde se atua.

Esta não é uma tarefa das mais fáceis, pois ao adentrar o século XXI, ainda são tantos e de variadas ordens os desafios que a escola pública brasileira tem que enfrentar para se democratizar

¹⁵ Paro (1986 e 1997), Silva Júnior (1990), Oliveira (1997), Oliveira (1997), Hora (1994), Veiga & Resende (1998), Silva Júnior (1990), Lima (2004) entre outros autores, têm pesquisado sobre o processo de gestão da educação ou da escola.

e se tornar de fato um lugar formador de identidades e instituição que possibilita a aquisição de ferramentas para superar o estado de dominação e exploração de uma classe pela outra. Sua real função, muitas vezes, fica escamoteada pelos problemas de cunho social e político assumidos para suprir as deficiências de outros setores como da saúde, das condições precárias de sobrevivência, da falta de emprego dos progenitores do educando, da família esfacelada. Não é raro a escola se fundir com a assistência social, ou seja, dar o atendimento nutricional, encaminhar para a assistência médica e odontológica, distribuir materiais de escolares e ser utilizada de palanque eleitoral com programas estaduais e federais que são apenas paliativos de uma situação que merecia outra reflexão e ação. Há ainda que se considerar os baixos salários, a rotatividade de professores, a questão de sobrevivência do professor que, muitas vezes, é obrigado a assumir aulas em várias escolas, em diferentes turnos e até em diferentes municípios, para preencher a carga horária de seu regime de trabalho, sem contar que muitas escolas públicas ainda se defrontam com a precariedade material, profissional e de espaço, com a violência e com a insegurança.

Eliminar essas condições adversas embora extremamente difícil e um desafio ainda a ser vencido, é importante para o processo de aprendizagem e para a consolidação de uma gestão democrática. A maioria delas são problemas que se arrastam por muitas décadas e que cabe à escola discuti-los com as autoridades que realmente podem dirimi-los, pois foge do seu âmbito sua resolução. Entretanto, são situações que podem enredar a gestão escolar em problemas de cunho social e político e nas artimanhas para a resolução das insuficiências humanas e materiais e esvaziá-la da sua principal função que é a transmissão sistemática e significativa dos conteúdos historicamente produzidos pela humanidade, de modo a instrumentalizar o educando na superação do *status quo*.

Entendendo que a democratização da educação é o caminho das transformações necessárias na escola pública brasileira e que, mesmo legalizada e base de muitas pesquisas e polêmicas, ainda é um projeto inconcluso, vamos, neste capítulo, refletir sobre a partilha do poder entre os que integram o sistema escolar, diretor, equipe pedagógica, docentes, pais, funcionários e alunos, com o objetivo da participação de todos no processo de tomada de decisão e, conseqüentemente, no “exercício das funções da escola com vistas à realização de suas finalidades”¹⁶ e, defender a idéia de que a democratização da educação, necessária para a

¹⁶ PARO, V. H. *Estrutura da escola e prática educacional democrática*, p. 01, 2007.

autonomia e emancipação da escola e dos educandos, só acontecerá quando de fato a escola se transformar pela reflexão de que a prática escolar que tomamos como norte para nossas ações não responde aos objetivos que propomos para a educação, e pela elaboração de um projeto educacional no qual e todos estejam engajados na sua elaboração, concretização e defesa.

A democratização da gestão ganhou maior destaque quando, na transição do regime militar autoritário para o período de redemocratização do país, se possibilitou novas formas de manifestações sociais em todos os setores da sociedade e as reformas surgidas no interior do Estado, provocadas por uma crise fiscal e questionamentos sobre o seu papel no provimento dos bens sociais, o levou a adotar estratégias de inclusão da sociedade civil e a proporcionar formas inovadoras de participação social oriundas de iniciativas de diversos setores da sociedade civil.

A escola brasileira que, durante as décadas de 70 e 80, esteve subjugada às políticas educacionais de orientação centralizadora, autoritária e marcada por estruturas burocráticas verticalizadas, atendendo à demanda social democratizante, passou a ser o foco central das preocupações reformistas. Tais reformas, orientadas pela cooperação técnica decorrente dos acordos financeiros com os órgãos multilaterais, postulam um posicionamento mais democrático e a participação da comunidade na gestão da escola, como forma de garantir maior atuação e envolvimento da comunidade, especialmente dos pais, na escola.

A gestão democrática nos sistemas públicos de ensino fica consubstanciada pela Constituição Federal Brasileira, aprovada no ano de 1988 que, nos artigos 205 e 206, estabeleceu que a educação brasileira deveria primar pelo pleno desenvolvimento da pessoa, pelo seu preparo para o exercício da cidadania e pela sua qualificação para o trabalho. Para isso o ensino deve pautar-se nos seguintes princípios¹⁷: igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber; pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino; gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais; valorização dos profissionais do ensino (...); gestão democrática do ensino público, na forma da lei; garantia de padrão de qualidade.

Assim, decorrente da legislação e dos ajustes ao mundo globalizado, o governo brasileiro, a partir da década de 90, vem implantando políticas econômicas e educacionais, que resultam em diretrizes e medidas pelas quais o país se moderniza e adquire condições para se inserir no pacote

¹⁷ Artigo 206 da Constituição Brasileira.

de exigências da globalização da economia estabelecidas pelo mundo afora. Nas políticas educacionais se fez presente o discurso da flexibilidade, da diversificação, da produtividade, da eficiência, da qualidade, da descentralização e da modernização dos processos educacionais, adequando-as à ótica das reformas neoliberais e das agências de fomento internacionais¹⁸.

Em 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação – Lei 9394/96, regulamenta o contido na Constituição Federal, voltando-se para a educação escolar, embora esteja presente na Lei uma visão ampliada de educação. A LDB garante a centralização política e a descentralização administrativa e financeira, ao definir a incumbência dos sistemas, estabelece à União o papel coordenador e articulador da política nacional, ao Estado assegurar o ensino fundamental e oferecer como prioridade, o ensino médio e; ao Município, oferecer a educação infantil e, com prioridade, o ensino fundamental, sendo que a Emenda Constitucional nº 14 obriga a municipalização compulsoriamente.

Em relação à gestão da escola, tanto a Constituição Federal quanto a LDB, legitimam o conceito de gestão democrática¹⁹ e a LDB amplia o rumo da democratização prescrevendo a participação dos profissionais na elaboração da proposta pedagógica da escola²⁰ e acena para uma progressiva conquista da autonomia pedagógica e administrativa das unidades escolares²¹

A partir de então, as discussões que já estavam presentes nos anos 80 e que influenciaram as reformas educacionais, se intensificam e são traduzidas nas pesquisas e na literatura em torno das questões que permeiam a gestão da educação, colocando em foco a descentralização, a autonomia da escola, o processo de escolha do diretor, a participação da comunidade, a construção do projeto político-pedagógico, requisitos considerados essenciais para a democratizar a instituição escolar. A literatura resultante dessas reflexões nos aponta que para o cumprimento do previsto na legislação seria necessário superar alguns entraves na gestão do espaço escolar: suplantando a estrutura centralizada e burocratizada na escola; desligar-se dos pressupostos da administração de empresas transplantados para a escola; compartilhar o poder, pela gestão colegiada e participação de todos no processo decisório das questões educacionais e dar início à construção de uma instituição escolar autônoma em todas as instâncias: didático-pedagógica, administrativa e financeira.

¹⁸ Para melhor aprofundamento do tema indicamos os autores FRIGOTTO (2000); GENTILI E SILVA (Orgs) (1994) e FRIGOTTO e CIAVATTA (Orgs) (2001); TOMASSI, WARDE e HADDAD (Orgs.) (1996)

¹⁹ Art. 206, inciso VI da Constituição e art. 3º, inciso VIII da LDB.

²⁰ Art. 13, inciso I da LDB.

²¹ Art. 15 da LDB.

1.1. Superar o modelo burocrático de organização ainda é preciso

Os fundamentos da Escola de Administração Científica já inspiravam nossos teóricos da administração escolar na década de 1950. Nessa época, Ribeiro²² em sua obra elencava as funções do administrador escolar pelo modelo de inspiração fayoliana que, suficientemente geral, podia ser adaptável a qualquer instituição social. O processo consistia em que o administrador pusesse em prática as atividades de planejamento, organização, assistência à execução, avaliação de resultados e relatório. Ainda na década de 50, Dias²³ afirma que para Ribeiro e Mascaro são três as funções do administrador da escola: pedagógica, que contempla a orientação do trabalho docente, atividades como o recreio e extracurriculares e o aperfeiçoamento e experimentação de novos processos de ensino; sociais, que contempla a relação escola-comunidade e o aproveitamento das instalações e, burocráticas, que contempla o cumprimento da legislação e a supervisão e satisfação das necessidades da instituição escolar. São atividades que se desdobram em muitas outras e que devem ser desempenhadas por grupos.

Na década de 60, segundo a literatura, a atuação do diretor de escola se amplia e autores como Lima²⁴ mostram que a função de dirigir a escola não é uma tarefa simples, mas de alta complexidade e com nível de exigência elevado, assim este profissional passa a ser considerado um técnico polivalente que desempenha a função de inspetor, contabilista e atuário, engenheiro escolar, técnico em administração, relações pública, chefe de todos seus funcionários; orientador pedagógico, juiz em relação à ordem e à disciplina e líder.

Nesse mesmo viés diversos autores²⁵ enumeram uma série de aspectos profissionais e qualidades pessoais que teriam importância na atuação do diretor escolar e que se representam a percepção dos teóricos quanto ao papel e a função do administrador escolar.

O diretor era responsável pela escrituração e registro escolares, pelos livros de matrícula, ponto, de patrimônio da escola, de finanças, de atas de reuniões de professores e de horas de estudo, de atas de reuniões sociais com o relatório de festas escolares e registro de abertura e encerramento do ano letivo. No campo pedagógico sua tarefa se concentrava especialmente em aprovar e acompanhar o plano diário, semanal e mensal do professor e o trabalho de sala de aula

²² RIBEIRO, J. Q. *Ensaio de uma teoria da administração*, 1988.

²³ DIAS, J. A. Direção da unidade escolar. In BREJON, M. *Estrutura e funcionamento do ensino de 1º e 2º Graus*, 1975, p. 188.

²⁴ LIMA, L. de O. *A escola secundária moderna*, 1962.

²⁵ SPERB, D. Administração e supervisão da escola primária. 1967; FRENCH, HULL e DODDS; CUBBERLEY In BELLO, R. de A. *Princípios e normas de administração escolar*, 1969.

era avaliado pela “tomada” de lição dos alunos. Não raro, o diretor acumulava ainda a função de docência.

Bello enfatiza, neste período, que a função do diretor estaria centrada em três funções: a) de organização desdobrada em um planejamento que continha diversas etapas e que o autor enfatiza através de sugestão de modelos a serem seguidos - programa de trabalho, unidade, continuidade, maleabilidade, precisão, horário; b) de administração e c) de supervisão.

Podemos resumir a visão do diretor nos anos 60 nas palavras de Cubberley:

Como educador, deverá o diretor ser superior a todos os demais professores da sua escola, podendo com vantagem, substituir a qualquer um deles; como administrador, deverá possuir tal capacidade, que não possa ser bem substituído em sua função por nenhum dos professores.²⁶

Sergiovani e Carver²⁷, na década de 70, assim definem a função, “os administradores planejam, coordenam e avaliam a eficiência da relação professor-aluno e agem como árbitros quando surgem divergências” e Dias²⁸, aponta que as atividades do diretor estariam relacionadas aos recursos materiais necessários a escola, ao pessoal em geral e à distribuição de suas funções, ao corpo discente quanto à organização e distribuição das turmas, à estrutura total da escola e deveriam ser acompanhadas de um comportamento calcado em três dimensões: autoridade escolar, educador e administrador. Enquanto autoridade escolar sua responsabilidade seria responder por tudo o que ocorresse dentro da escola, ou seja, estaria investido do papel de autoridade máxima, seria a personificação da instituição que dirigia. Como educador “ele participa das atividades-fins de seu estabelecimento de ensino. Sua forma de conduzir a vida escolar tem repercussões profundas, se bem que nem sempre aparentes, na formação dos alunos”²⁹. Segundo o autor, independente da natureza da organização, é importante que quem a dirige conheça, pelo menos parcialmente, a atividade técnica a ser realizada. Na dimensão de administrador, o dirigente deveria atentar-se para os objetivos da instituição, para que as ações e providências a serem atingidas tivessem dentro dos objetivos e, dessa forma, poder-se-ia atingir o máximo da eficiência quando desempenhasse suas duas outras funções e na orientação das atividades de professores, funcionários e alunos.

²⁶ CUBBERLEY, in BELLO, R. de A. *Princípios e normas de administração escolar*, 1969, p. 231.

²⁷ SERGIOVANI, T. J. e CARVER, F. D. *O novo executivo escolar: uma teoria de administração*, 1976, p. 199.

²⁸ DIAS, J. A. Direção da unidade escolar. In BREJON, M. *Estrutura e funcionamento do ensino de 1º e 2º Graus*, 1975.

²⁹ Id., *Ibid.*, p. 185.

Percebemos que de modo geral, desde os anos 50, trabalhos teóricos sobre administração escolar, publicados no Brasil adotam, implícita ou explicitamente, o pressuposto básico de que na escola devem ser aplicados os mesmos princípios administrativos adotados na empresa capitalista. Entretanto, o avanço da industrialização e da divisão do trabalho no sistema capitalista aliado ao regime militar autoritário e centralizador que assume o governo no Brasil, faz com esse movimento ganhe maior vigor e adentre os ambientes escolares nos anos 70 e 80, quando se implanta o modelo da Administração Científica, defendida por Taylor e Fayol³⁰ mesclado com os princípios da Escola das Relações Humanas.³¹ A adoção da administração científica determinou novos métodos na escola e aliou-se ao tecnicismo pedagógico, colocando em ação o predomínio da técnica e divisão do trabalho na escola.

A reforma do ensino de 1º e 2º Graus e a reforma universitária, atingiram a organização do sistema escolar em todos os níveis, tornando-os mais racionalizados e adequando-os às necessidades do desenvolvimento econômico do país e segundo Saviani³² as mudanças “(...) indicam uma preocupação com o aprimoramento técnico, com a eficiência e produtividade. Note-se que isto está em consonância com as características do grupo que ascendeu ao poder a partir de 1964, dado que este é composto por militares e tecnocratas.”

Na universidade houve uma transformação profunda na sua estrutura organizacional e administrativa que serviu de base para a instalação do processo de burocratização, permitindo o controle do Estado que tratou de implantar medidas de racionalização dos recursos em detrimento dos seus objetivos e adequar o processo educacional ao projeto de desenvolvimento econômico. No nível superior, o Estado privilegiou as áreas destinadas à formação de recursos humanos,

³⁰ Conforme os estudos de FÉLIX (1982), Taylor e Fayol são representantes da teoria clássica da administração e tentaram descobrir cientificamente formas de garantir a apreensão de todos os resultados possíveis de serem produzidos pela força de trabalho, transformando-os em lucro. Taylor é o principal protagonista desse movimento, procurou resolver os problemas do trabalho industrial mediante a racionalização do trabalho do operário e desenvolveu métodos de organização do trabalho manual, com a perspectiva de desenvolver uma operação mais racional para alcançar uma produção-padrão altamente lucrativa. Para isso fez uma distinção entre as funções de direção e as funções de execução e dividiu o trabalho em tarefas cada vez mais simplificadas, em um processo cada vez mais crescente de especialização, garantindo a expropriação definitiva do conhecimento do trabalhador, o que implica na perda de sua autonomia e o efetivo controle da administração sobre sua produção. Fayol teorizou essa distinção e propôs para a eficiência da administração cinco passos: previsão, organização, coordenação, comando e controle, desdobrados em divisão do trabalho, autoridade, disciplina, unidade de comando, unidade de direção, subordinação dos interesses individuais aos interesses gerais, remuneração, centralização, hierarquia, ordem, equidade, estabilidade do quadro pessoal, iniciativa, espírito de solidariedade e lealdade são a base para a Teoria da Administração.

³¹ MOTTA, F. C. P. *Teoria geral da administração*, 1987.

³² SAVIANI, D. *Educação: do senso comum à consciência filosófica*, 1980, p. 148.

economia, administração, tecnologia, atendendo às necessidades das empresas capitalistas. Estabeleceu-se uma natural relação entre capital e conhecimento.

No ensino de 1º e 2º Graus implantou-se um currículo essencialmente voltado para a área técnica, articulando o sistema escolar com o mercado de trabalho, formando técnicos de nível médio para as três áreas do mercado em desenvolvimento: industrial, comercial e de serviços.

O III Plano Setorial de Educação, em 1975, em sua apresentação traduzia a pretensão do MEC:

Na área da educação pretende o MEC uma integração, tão perfeita quanto possível, dos diversos sistemas de ensino do País e um entrosamento, cada vez maior, da pré-escola à pós-graduação, de modo a dar força, coesão e unidade ao conjunto de atividades voltadas para a educação do homem brasileiro. Essa integração resultará, necessariamente, em economia de recursos, com melhor aplicação, além de maior eficiência e produtividade.³³

Eficiência e produtividade são as prioridades para modernizar a administração do sistema escolar dentro de um panorama que necessita da burocracia para atingir a racionalidade técnica e, segundo Félix,

(...) a principal função da administração escolar e de, tornando o sistema escolar cada vez mais, uma estrutura burocrática, permitir ao Estado um controle maior sobre a educação, para adequá-la ao projeto de desenvolvimento econômico do país, descaracterizando-a como atividade humana específica e submetendo-a a uma avaliação cujo critério é a produtividade, no sentido que lhe atribui a sociedade capitalista.³⁴

Nesse período, no sistema escolar brasileiro, o caráter burocrático acentuou-se, neutralizando as forças antagônicas, possibilitando o controle do processo educativo através da introdução de técnicas de planejamento e avaliação capazes de disciplinar a produção do conhecimento e difundindo princípios de eficiência e produtividade que assemelharam o sistema educativo a uma empresa, impregnado da ideologia da acumulação capitalista.

Na percepção de Rasia

³³ III Plano Setorial de Educação e Cultura, MEC, 1975. In: FÉLIX, M. de F. C. *Administração de empresa e administração escolar – Administração científica?* (uma análise da proposta do Estado capitalista brasileiro para a burocratização do sistema escolar. 1982, p. 236.

³⁴ FÉLIX, M. de F. C. *Administração de empresa e administração escolar – Administração científica?* (uma análise da proposta do Estado capitalista brasileiro para a burocratização do sistema escolar. 1982, p. 238.

(...) a criação de novas funções no interior da escola corresponde em certa medida à criação de novas funções no interior da organização do trabalho na esfera do modo de produção capitalista, por um lado. Por outro, corresponde também a complexificação da ciência enquanto atividade produtiva. A escola vai se tornando uma organização complexa. Burocratizada, em ‘resposta’ ao desdobramento das contradições da sociedade capitalista, que criam mecanismos de adequação e de submissão do trabalhador cada vez mais eficazes e que procuram, na medida do possível, dinamizar mecanismos já existentes.³⁵

Todas essas teorias que têm na base a divisão do trabalho entre os que planejam e os que executam, difundidas e implantadas nos modernos sistemas, são transplantadas para o sistema educacional e adentram a instituição escolar. No interior da escola, vemos que a implantação da teoria das organizações traz a negação da ação política do administrador educacional em nome da racionalidade científica. O administrador, bem como os demais profissionais da escola e seus usuários, fica à margem das decisões da política educacional o que o transforma em um executor de decisões oriundas de instâncias superiores de deliberação. Também na busca da eficiência da organização escolar a alienação está presente, pois os condicionantes histórico-sociais da situação escolar, de seus trabalhadores e dos que a utilizam são desconsiderados e a mesma é percebida apenas como um problema interno da escola.

Essa maneira de pensar a administração do processo educacional, traduz-se na especialização das atividades no interior da escola e no controle sobre todo o processo, que instaurou a divisão das especialidades pedagógicas, parceladas, individualizadas e resultou na organização e no planejamento do trabalho pedagógico demarcado por um acentuado sistema de divisão entre tarefas, pessoas e poderes. Um modelo de administração centrado no poder típico de ideologias autoritárias, procedente de um planejamento implantado de baixo para cima, com dois níveis de ação que diferenciavam os envolvidos: os que planejavam e os que executavam. A burocratização deste modelo no sistema educacional produziu uma consciência a-crítica, limitada, moldada em um profissional “eficiente” e “disciplinado”.

Já na primeira metade dos anos 80, com o arrefecimento do regime militar e a evidência das novas concepções de administração incorporadas na gestão empresarial brasileira, oriundas da Escola de Relações Humanas³⁶, em que o novo foco é “a democratização da estrutura

³⁵ RASIA, J. M. Pedagogia e educação ou de como falar sobre o óbvio. In: FÉLIX, M. de F. C. *Administração de empresa e administração escolar – Administração científica?* (uma análise da proposta do Estado capitalista brasileiro para a burocratização do sistema escolar. 1982, p.37

³⁶ A Escola de Relações Humanas é representado por Mary Follet e George Elton Mayo, psicólogo, e tem como características principais a visão de que o homem não pode ser reduzido a esquemas simples e mecanicistas; o

hierárquica das empresas através da criação dos comitês de trabalho, criando condições de participação dos trabalhadores na administração de empresa” houve o encaminhamento de nova postura administrativa, cuja “ênfase na descentralização e desburocratização de todos os setores, incluindo a educação, não deve ser entendida como um processo que reverte a burocratização do sistema escolar (...)”³⁷.

Entretanto para Félix, o discurso do MEC de planejamento descentralizado, eliminação do centralismo burocrático e fomento ao planejamento educativo participativo, não afeta o processo de burocratização do sistema escolar, enquanto fenômeno político. Os centros de decisões ainda permaneceram centralizados.

Essas conclusões fazem com que, em todas as épocas, teóricos da administração escolar discutam e discordem dessa transposição de uma teoria de seu campo para outro. Na segunda metade da década de 80, ganham maior relevância as idéias de Maria de Fátima Félix³⁸ e Vitor Henrique Paro³⁹, que ao discordar dessa identidade absoluta entre empresa e escola, apresentam considerações relevantes acerca da necessidade de diferenciação entre a Administração escolar e a empresarial, expondo-nos que os fins de ambas as formas de administrar são totalmente avessos e divergentes. Ambos apresentam uma crítica ao modelo racional/burocrático e examinam o caráter específico do processo pedagógico escolar, concluindo que uma determinada administração – seja de que instituição for, no caso empresarial ou escolar – não pode deixar de ter o desenvolvimento de seus princípios, métodos e técnicas intimamente ligados com a natureza e os propósitos da coisa administrada. Se assim não for, poderemos enfrentar o risco de cair na dimensão mais especificamente política da administração capitalista que, segundo Paro, produz não mais que a mera rotinização e burocratização das atividades no interior da escola, além de constituir-se em um instrumento que age em favor da conservação do *status quo*.

mesmo é condicionado pelo sistema social e pelas demandas de ordem biológica e apesar das diferenças individuais o homem possui necessidade de segurança, afeto, aprovação social, prestígio e auto-realização. Para os teóricos desta Escola os conflitos eram indesejáveis e prejudiciais para a produção, a melhor forma de resolução dos conflitos seria através do controle aos grupos informais dos trabalhadores e da integração dos interesses de ambas as partes, patrões e empregados. A preocupação, porém, não estava na pessoa do trabalhador e sim, na melhoria de condições para melhor produzir. Para melhor compreensão do movimento de relações humanas ver MOTTA, F. C. P. *Teoria geral da administração*, 1987.

³⁷ FÉLIX, M. de F. C. *Administração de empresa e administração escolar – Administração científica?* (uma análise da proposta do Estado capitalista brasileiro para a burocratização do sistema escolar, 1982, pp. 249/250.

³⁸ Idem, *Administração escolar: um problema educativo ou empresarial?*, 1986.

³⁹ PARO, V. H. *Administração escolar: introdução crítica*, 1986.

Félix faz uma ampla descrição do modo de produção capitalista e de sua influência para a burocratização do Estado brasileiro. A autora assevera que ao se acreditar que embora as organizações sociais possuam objetivos diferentes, são semelhantes em suas estruturas e podem, dessa forma, serem administradas pelos mesmos princípios com apenas algumas alterações necessárias, levando-se em conta somente seu aspecto técnico, desvinculando-se da administração os aspectos econômicos e sociais pelos quais a mesma é perpassada e retirando-lhe seu caráter político, ideológico e social.

Paro descreve alguns dos aspectos do modo de produção capitalista e sua influência para a concepção de administração escolar vigente. O autor atribui grande importância ao entendimento de que o papel do educando não se restringe à sua condição de consumidor, pois, num processo pedagógico autêntico, o educando não apenas está presente, mas também participa das atividades que aí se desenvolvem, mesmo porque, é próprio da atividade educativa o fato de ela não poder realizar-se a não ser com a participação do educando que entra no processo ao mesmo tempo como objeto e como sujeito da educação. O aluno é ao mesmo tempo objeto e sujeito da educação e a aula passa a ser entendida como a apropriação de um saber historicamente acumulado, pois tendo-se a escola como uma das agências que provêem educação, a consideração de seu produto não pode restringir-se ao ato de aprender, dado a existência de algo que permanece para além do ato de produção que se dá na sala de aula. Para isso, é preciso, que a escola se pautar por relações que dizem respeito à forma pela qual os homens tomam consciência da própria realidade concreta, propiciando que os educandos efetivamente apropriem-se do saber historicamente acumulado.

São dois autores que contribuem para desvelar que a administração escolar não pode ser conduzida levando em consideração somente os aspectos burocráticos ou administrativos. Suas obras voltam-se para a retomada da especificidade da educação, com seus fins e objetivos, tendo sempre como referencial o seu objeto de trabalho, ou seja, o aluno. O objetivo da escola é o ensino e a aprendizagem dos alunos, a organização, a gestão, as condições físicas e materiais são os meios para atingir esse objetivo. Paro afirma: “a administração escolar precisa saber buscar na natureza própria da escola e dos objetivos que ela persegue, os princípios, os métodos e as técnicas adequadas ao incremento de sua racionalidade”⁴⁰, ou seja, não há uma negação por parte do autor de que a escola necessita prover meios e os recursos (racionalidade) para seu

⁴⁰ PARO, V. H. *Administração escolar: introdução crítica*, 2000, p. 136.

funcionamento mas que estes devem estar em consonância com os fins educacionais perseguidos pela escola. Fica evidente na obra que são os fins que determinam a forma de utilização dos meios e recursos.

É forçoso reconhecer que as críticas à aplicação dos princípios da administração geral à administração escolar, à burocratização instaurada na instituição escolar e à tendência a democratização da escola pública básica sustentada em termos legais pela Constituição de 1988, significaram um passo enorme rumo a proclamação dos valores democráticos no setor educacional. Nos discursos pedagógicos pós Constituição, escutamos vozes comuns em torno da proposição da passagem da administração autoritária, de concepção tecnicista, cujo modelo centraliza as decisões referentes ao planejamento e à gestão em especialistas detentores de saberes especializados, para uma administração democrática, que congrega a participação de todos no processo decisório no que se refere ao planejamento e à gestão educacional.

Passada mais de uma década da aprovação legal dos princípios democráticos para a educação brasileira e de intensas discussões em torno da democratização da gestão escolar, embora, autores como SANTOS⁴¹, afirmem que a gestão educacional, na maioria das escolas estaduais, portanto públicas, “ainda se baseia no modelo de administração clássica, estática e burocrática, não condizente com as necessidades de um mundo em constantes e rápidas transformações”, constatamos que houve um considerável avanço, com escolas mais abertas à participação da comunidade e ao trabalho voluntariado dentro da escola, com alguns sistemas de ensino implantando a eleição dos dirigentes, revitalizando os grêmios estudantis e promovendo maior reflexão e troca de experiências entre os profissionais da escola. Paro ao analisar a escola pública, percebe que a mesma ao se democratizar produz resultados positivos na vida das pessoas que dela se utilizam ou se beneficiam, o que indica elementos para continuarmos pensando e rediscutindo a escola autoritária que temos, com a finalidade de direcioná-la cada vez mais para a emancipação e a participação democrática. O autor explicita que:

A evidência da influência positiva da organização escolar sobre o comportamento das pessoas pode ser percebida quando se comparam escolas em que foram introduzidas inovações que provocam maior democracia dos contatos humanos, com situações anteriores, em que as relações eram de mando e submissão.⁴²

⁴¹ SANTOS, C. R. dos. *O gestor educacional de uma escola em mudança*, 2002, p. 27

⁴² PARO, V. H. *Gestão democrática da escola pública*, 2001, p. 29-30

Mas, como o próprio Paro sugere, ainda temos muito que trabalhar para eliminar traços e elementos autoritários dentro da escola, pois reconhecemos que o ocaso do regime autoritário e ditatorial que se instalou no Brasil por duas décadas não significou o fim do regime capitalista e da complexidade que envolve este regime. Da mesma forma que a democracia vai se consolidando de forma lenta e gradual em todas as instituições sociais, “atribuindo as próprias ‘massas’ a responsabilidade pelo desinteresse pelo poder, de afastamento da capacidade decisória, de falta de consciência dos problemas sociais”⁴³, na educação não se dá de maneira diferente e temos escolas permeadas de hierarquização, centralização em que poder é exercido de cima para baixo, resultado de um longo processo histórico de exclusão da maioria do processo decisório e das formas de organização e burocratização que atingiram nossas escolas via administração científica e tecnicismo.

Mas também, ações têm se voltado para a identificação da escola como instituição social, voltada para a educação, portanto, com objetivos específicos para esse fim e que esforços têm sido reunidos no sentido de superar o enfoque limitado da administração para viabilizar os sujeitos dinamicamente e coletivamente em torno de um projeto para a educação e, conseqüentemente, para a escola, que seja capaz de melhorar a qualidade do ensino e de reformular a identidade da educação nacional e da gestão escolar.

1.2. Administração Escolar ou Gestão Escolar: uma mudança de concepção de escola

Os princípios democráticos que o artigo 206 da Constituição assegura ao ensino público, estão consubstanciados na LDB que propõe a descentralização do processo de decisão e execução das unidades escolares, que deverão organizar-se administrativamente considerando a constituição de conselhos escolares, a obrigatoriedade de prestação e divulgação de contas e a elaboração de um planejamento anual da escola de forma participativa, em um enfoque que contrapõe-se a toda uma visão conservadora de educação, baseada no centralismo das decisões.

É a instauração de uma época de mudanças significativas e, por isso, mesmo, um período de novos posicionamentos e posturas diante do desenvolvimento de práticas mais democráticas, da descentralização, do fim do conservadorismo e do imobilismo que assolou o país na década

⁴³ ZERO, M. A. *Diretor de escola: compromisso social e educativo*, 2006, p. 92.

anterior. Urge, nesse momento, em toda a sociedade a adoção de concepções e práticas interativas e democráticas.

No entanto, a legislação se revelou muito genérica quanto às formas de implementar a democratização da educação e à condução de práticas que consolidassem a construção do conhecimento, a aprendizagem e a formação dos educandos conforme o preceituado, deixando aberto um caminho sujeito a múltiplos significados e interpretações.

Lück⁴⁴ é uma das autoras que busca clarear a importância de se analisar as questões fundamentais e os novos desafios que se impõem à gestão escolar e dirige, nesse momento, sua atenção, especialmente para a superação da administração escolar e o reconhecimento da gestão escolar, refletindo como a dinâmica desse movimento altera profundamente o sentido e a concepção de escola, educação e relação escola/sociedade, quebrando as limitações do modelo estático de escola e da maneira de organizar o trabalho dentro da mesma.

Para a autora,

(...) o conceito de gestão escolar, que ultrapassa o de administração escolar, por abranger uma série de concepções não abarcadas por este outro, podendo citar a democratização do processo de construção social da escola e realização de seu trabalho, mediante a organização de seu projeto político-pedagógico, o compartilhamento do poder realizado pela tomada de decisões de forma coletiva, a compreensão da questão dinâmica e conflitiva e contraditória das relações interpessoais da organização, o entendimento dessa organização como uma entidade viva e dinâmica, demandando uma atuação especial de liderança e articulação, a compreensão de que a mudança de processos educacionais envolve mudanças nas relações sociais praticadas na escola e nos sistemas de ensino⁴⁵.

A escola ao se movimentar da administração escolar para a gestão escolar, de acordo com a autora, deixa de somente garantir a formação competente para que os alunos se tornem cidadãos participativos da sociedade para oferecer a esses educandos oportunidade para que possam aprender para compreender a vida, a sociedade e a si mesmos e passa a ser vista não como uma entidade autoritária e paternalista de responsabilidade do governo, mas como uma organização viva caracterizada por uma rede de relações de todos que nela atuam ou interferem.

As relações deixam de ser hierarquizadas, com uma comunidade escolar subordinada a um diretor cumpridor das emanções estabelecidas pelos órgãos centrais, cujo papel centrado na autoridade é controlar, supervisionar e gerenciar o fazer escolar normatizado pelo sistema de

⁴⁴ LÜCK, H. *Perspectivas da gestão escolar e implicações quanto à formação de seus gestores*, 2000.

⁴⁵ Id., *Ibid.*, p. 16.

ensino. Na gestão escolar equipe pedagógica, pais, alunos, funcionários e comunidade em geral buscam integrar-se em um projeto e ambiente construídos na interação do fazer e agir de cada membro da escola e da identidade da própria escola na comunidade. Para isso, o diretor mobiliza e articula transformações das práticas e organização escolar e nas relações de poder, sendo este último compartilhado de modo que todo o processo decisório no âmbito da escola possa acontecer de forma coletiva.

As tensões, os conflitos e as contradições não se dissipam nessa mudança, apenas têm outro tratamento. Se na administração escolar a tendência era eliminá-los ou mascará-los, no processo de gestão são vistos como condições e oportunidades para a transformação e para o exercício de escutar, discutir, estimular um ambiente participativo e se chegar ao consenso.

Assim, para superar a própria burocratização da administração escolar, a partir das políticas educacionais dos anos 90, o termo administração, mais tradicional, cai em desuso, dando lugar ao termo gestão, mais abrangente. Essa substituição seria resultante de uma maior exigência de participação dos educadores e dos usuários da escola na “gestão democrática”, levando à interpenetração das dimensões pedagógica e política na questão administrativa.

De acordo com Lück⁴⁶, não se trata da simples troca de um termo pelo outro, porém da proposição de um novo conceito de organização educacional que abrange a dinâmica do trabalho da escola como prática social. Não que a gestão deprecie a administração, mas ela a supera, pois abrange uma série de concepções que esta última não abarca, tais como a democratização da tomada de decisões, a elaboração coletiva do projeto pedagógico, a compreensão do aspecto dinâmico e conflitivo das relações interpessoais, o entendimento de que a escola é uma unidade social que exige a atuação da liderança no sentido de coordenar o esforço simultâneo dos sujeitos envolvidos na busca dos objetivos traçados conjuntamente.

No exercício da gestão as decisões são coletivas, fato que exige a participatividade de todos os envolvidos com escola e que permite à sociedade sentir que a escola não é de responsabilidade somente dos governos e autoridades, o que impele a sociedade a deixar de ser indiferente ao que lhe acontece e dispor-se a contribuir para que os princípios da competência e qualidade efetivem-se na escola pública.

Segundo a autora, a dinâmica desse movimento promove um diferencial enorme na efetivação de conceitos como descentralização, democratização e autonomia da escola não

⁴⁶ LÜCK, H. H. *A Evolução da Gestão Educacional, a partir de Mudança Paradigmática*, 2001.

apenas importantes, mas imprescindíveis para se concretizar a reconstrução da escola para os novos tempos. Na gestão, o administrativo e pedagógico se conectam e estabelecem uma prática educativa capaz de intervir criativa e criticamente na formação dos sujeitos, que só pode acontecer no exercício de práticas democráticas e emancipatórias, geradoras da ação gestora menos arbitrária e fundamentada em uma racionalidade capaz de romper com a unilateralidade da tecnocracia.

1.3. Aprendizagem e exercício da participação

A participação da comunidade na escola sempre foi tema de reivindicação dos setores mais progressistas da educação, traduzida pelo pensamento de Freire de que,

Tudo o que a gente puder fazer no sentido de convocar os que vivem em torno da escola, e dentro da escola, no sentido de participarem, de tomarem um pouco o destino da escola na mão, também. Tudo o que a gente puder fazer nesse sentido é pouco ainda, considerando o trabalho imenso que se põe diante de nós que é o de assumir esse país democraticamente.⁴⁷

Esta é também uma bandeira daqueles que lutam por uma educação pública de qualidade e daqueles que, após a legalização da gestão democrática pela Constituição e pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional sonharam em vê-la se concretizar nas escolas brasileiras.

No entanto, Rossi⁴⁸ alerta que devemos estar atentos, porque, nas últimas décadas, maior participação dos usuários e da comunidade é a reivindicação de grupos dos setores governamentais e dos órgãos financiadores da educação, que buscam nesse mecanismo a participação da sociedade civil vir a compensar o encolhimento e as deficiências da ação do Estado nas políticas sociais que garantem os serviços essenciais de educação. Nesse sentido o Estado chama a comunidade e o terceiro setor⁴⁹ a assumirem obrigações que são suas,

⁴⁷ FREIRE, P. Retirado do site da Secretária de Educação do Mato Grosso.

⁴⁸ ROSSI, V. L. S de. *Desafio à escola pública: tomar em suas mãos seu próprio destino*, 2001.

⁴⁹ Mecanismos legais e institucionais vêm intensificando a convocação da sociedade civil para a participação na escola pública. Por força da mídia, a participação da comunidade na escola pública tem encontrado eco. Especialmente a mídia televisiva e impressa tem contribuído de forma eficiente na divulgação e convocação da sociedade civil. Entre outros projetos, destacam-se o Projeto Amigos da Escola, desenvolvido pela empresa de comunicação Rede Globo, que veicula em suas emissoras a importância de ser um Amigo da escola, com anúncios e atores que cativam o público para a causa e outro anúncio que procura conscientizar os pais para participarem da escola é o Dia Nacional da Família na Escola instituído pelo Ministério da Educação (MEC). Decorrentes da

preferencialmente, na diminuição de investimentos materiais e humanos na educação, desarticula lutas e conquistas dos que se reúnem em torno da educação pública verdadeiramente democrática, já que a democracia estatal é concebida nas aspirações neoliberais e a dos educadores tem seu nascedouro na eliminação de todas as desigualdades possíveis.

Ainda há que se considerar que a “conquista da democracia no âmbito escolar foi parcial, pois favoreceu a participação de professores, pais, funcionários e alunos na gestão, por meio dos Conselhos de Escola, Grêmios estudantis, mas por outro lado, o princípio da gestão ficou à mercê das diferentes interpretações e concepções de gestão e democracia”⁵⁰.

A participação da comunidade na gestão da escola tem acontecido há várias décadas, sacramentada no discurso oficial de abertura da escola à participação dos pais e da comunidade, concretizando-se de forma restrita no auxílio para a resolução de necessidades materiais e humanas, pagamentos de taxas, organização e/ou participação em festas e promoções para arrecadação de recursos ou para tomar conhecimento do rendimento ou de problemas disciplinares de seu filho. Mais recentemente, a participação ganhou destaque e continua na pauta das discussões e polêmicas que tangem a escola brasileira, por ser considerada um meio essencial de se promover a democratização do setor público educacional.

O aprendizado e a vivência do exercício da tomada de decisões de modo participativo é um processo que não se efetiva por decreto, portarias ou resolução, mas é resultado da construção coletiva que considera a especificidade e a possibilidade histórica de cada sistema de ensino (municipal, estadual ou federal) e de cada escola e que se funda no diálogo entre as partes. “Participação e diálogo democráticos não estão prefigurados”⁵¹. Essa comunicação ocorre, em geral, entre pessoas com diferentes formações, habilidades, valores culturais e interesses, ou seja, entre agentes dotados de distintas competências para a construção de um plano coletivo e consensual de ação. É um ato político, se considerarmos que a sua construção está permeada pelos embates na disputa de poder e na divergência de interesses entre os sujeitos envolvidos na ação. Assim como no nível macro, na escola encontram-se as mesmas dificuldades para o processo de democratização da gestão, pela autoridade depositada na figura do diretor enquanto aquele que decide e dá a última palavra. Por isso mesmo, tende a ser tenso, contraditório e

própria dinâmica societal surgiu, ainda, por parte da iniciativa privada, de organizações não governamentais e de parcerias destes com órgãos públicos, propostas participativas no setor público educacional.

⁵⁰ SANTOS, F. F. dos. *Gestão democrática: concepções teórico-práticas dos docentes da educação básica pública do município de Marília*, 2007, p. 03

⁵¹ ROSSI, V. L. S. de. *Desafio a escola pública: tomar em suas mãos seu próprio destino*, 2001, p. 94.

conflituoso e encontra-se sempre em uma zona muito tênue pois, “a instauração de uma perspectiva participacionista, no âmbito da escola, vai necessariamente enfrentar-se como poder instituído da escola, com a estrutura das relações de domínio e hegemonia que nela vigoram”⁵².

Catani e Gutierrez complementam esse pensamento afirmando que,

Toda e qualquer organização que tente implantar e desenvolver práticas de natureza participativa vive sob a constante ameaça da reconversão burocrática e autoritária dos seus melhores esforços. As razões para isto são diversas: história de vida de seus membros, supervalorização ideológica das formas tradicionais de gestão, demandas específicas difíceis de conciliar, etc.⁵³

Neste sentido, há que se ter cuidado para que a prática participativa na gestão da escola não se torne instrumento de dominação e de manutenção da ordem conservadora e autoritária, ao ser implantada apenas porque faz parte de programas oficiais de governos e para o cumprimento da legislação vigente, caracterizando-se não como uma conquista, mas como uma concessão do dirigente. Demo reforça esse pensamento:

(...) participação não pode ser entendida como dádiva, como concessão, como algo já pré existente. Não pode ser entendida como dádiva, porque não seria produto de conquista, nem realizaria o fenômeno fundamental da autopromoção; seria de todos os modos uma participação tutelada e vigente na medida das boas graças do doador, que delimita o espaço permitido. Não pode ser entendida como concessão, porque não é fenômeno residual ou secundário da política social, mas um dos seus eixos fundamentais; seria apenas um expediente para obnubilar o caráter de conquista, ou de esconder, no lado dos dominantes, a necessidade de ceder. Não pode ser entendida como algo preexistente, porque o espaço de participação não cai por descuido, nem é o passo primeiro.⁵⁴

A participação é uma construção que exige a redefinição na forma de organizar a gestão da escola com a presença da comunidade na vida escolar através de mecanismos significativos de representatividade e de participação política, fundamentados na transparência de decisões e na real possibilidade de interferência no processo de tomada de decisões. Conforme Lück *et al.*,

a participação, em seu sentido pleno, caracteriza-se por uma força de atuação consciente, pela qual os membros de uma unidade social reconhecem e assumem seu poder de exercer influência na determinação da dinâmica dessa unidade social, de sua cultura e de seus

⁵² PINTO, J. B. *Planejamento participativo e escola cidadã*. A paixão de aprender, 1994, p. 16.

⁵³ CATANI A. M e GUTIERREZ G. L. Participação e gestão escolar: conceitos e potencialidades. In: FERREIRA, N. S. C. (org) *Gestão democrática da educação: atuais tendências, novos desafios*., 2000, p 67

⁵⁴ DEMO, P. *Participação é conquista*, 1999, p. 18.

resultados, poder esse resultante de sua competência e vontade de compreender, decidir e agir em torno de questões que lhe são afetas.⁵⁵

Entendida dessa forma, a participação é um instrumento que reflete positivamente na qualidade da escola, na garantia da autonomia e no entendimento de que a escola é um projeto de todos.

Ligada ao compromisso com as demandas sociais e ao atendimento do imperativo constitucional de gestão democrática do ensino público, algumas formas de participação vêm sendo largamente discutidas e adotadas nas escolas. Paro agrupa em três tipos as medidas que visam maior participação dos usuários da escola: “as relacionadas aos mecanismos coletivos de participação (conselho de escola, associação de pais e mestres, grêmios estudantis, conselho de classe); as relativas à escolha democrática dos dirigentes escolares; e as que dizem respeito a iniciativas que estimulem e facilitem, por outras vias, maior envolvimento de alunos, professores e pais nas atividades escolares”⁵⁶.

Ao concluir suas pesquisas realizadas em escolas públicas, o autor, diz ser

possível perceber os efeitos de medidas visando à democratização do ambiente escolar, com a introdução de eleições de diretores, no primeiro caso, e com a ocorrência de uma direção mais democrática, comprometida com os interesses dos usuários, no segundo. Em ambos os casos, a partir de entrevistas e observações em campo, pode-se constatar a melhoria no relacionamento humano entre direção e pessoal escolar, entre a escola e os usuários e, principalmente, o relacionamento geral dos estudantes entre si e com os vários profissionais da escola, quer dentro quer fora da sala de aula. As pessoas, que antes eram tratadas apenas como objetos de decisão de outras localizadas em níveis hierárquicos superiores, sentiram a introdução de mudanças elevá-las à condição de sujeitos desse processo, e isso propiciou a apropriação de valores de cidadania e o desenvolvimento de comportamentos compatíveis com a colaboração recíproca entre os homens [...].

Paro⁵⁷ constata que de todos os mecanismos de ação coletiva na escola, o Conselho de Escola foi o mais temido pelos diretores, por receio de perder o poder de controle da unidade escolar; o mais reivindicado por professores e suas entidades sindicais como instrumento de participação no poder e de minimização do autoritarismo que envolvia o diretor e “objeto de luta de movimentos populares que viam nele a oportunidade de reivindicar mais e melhor educação”, por isso mesmo, foi o mais acionado e que causou grandes expectativas e polêmicas.

⁵⁵ LÜCK, H. *et al.* *A escola participativa: um trabalho do gestor escolar*, 1996, p. 17.

⁵⁶ PARO, V. H. *Estrutura da escola e prática educacional democrática*, 2007, p. 01.

⁵⁷ PARO, V. H. *Estrutura da escola e prática educacional democrática*, 2007, p. 02.

Se, como denuncia o autor, a Associação de Pais e Mestres pouco avançou enquanto mecanismo participativo, pois continua a ter uma existência meramente formal, “mantendo-se e sendo valorizada pelo Estado, (...), quase que exclusivamente por seu caráter arrecadador de taxas junto à população para garantir a sobrevivência da escola, diante da insuficiência de recursos que lhe endereçam os poderes públicos⁵⁸ e o Grêmio Estudantil manteve-se como alternativa de organização estudantil, mas não representou uma participação efetiva e decisiva dos educandos na gestão da escola ou na resolução de questões a ela afetas, o Conselho de Escola, “junto com eleição de dirigentes escolares, têm sido as características mais conspícuas das políticas educacionais daqueles sistemas de ensino que aceitam o desafio de democratizar a escola”.

Outra forma de democratização, o processo eletivo como critério para escolha dos diretores expande-se pelo país, fazendo-se realidade em grande número de municípios e em Estados onde antes vigorava a nomeação política. Nesta perspectiva, experiências de escolha de diretores pela via eleitoral vêm sendo implantadas, envolvendo escolas de redes municipais e estaduais de ensino, sendo identificada como mecanismo que visa superar formas tradicionais e clientelistas de indicação dos dirigentes.

Os critérios de escolha do diretor da escola podem variar e o cargo pode ser assumido mediante eleição, pelo concurso público de títulos e provas, por nomeação pura e simples por autoridade estatal, indicação por listas, pela carreira.

Dentre essas modalidades, de acordo com Dourado⁵⁹ (1998), a indicação dos diretores pelo poder público caracteriza a gestão da escola como prática clientelista, onde o diretor torna-se instrumento de práticas autoritárias, evidenciando a ingerência do Estado na gestão da escola. Corroborando com Dourado, Corrêa afirma que

A livre indicação pelos poderes do Estado de pessoas para a ocupação de cargos públicos é uma prática extremamente complexa e marcante na educação brasileira, caracterizada pelas relações de servilidade e de dependência política entre os envolvidos no processo. Este procedimento encontra-se profundamente arraigado nos vícios da política brasileira onde o cargo de diretor não passa de um a mais no imenso leque de benesses oferecidas por integrantes da classe política aos seus afiliados políticos, assessores de campanhas e familiares.⁶⁰

⁵⁸ Id., Ibid., p. 01 e 02.

⁵⁹ DOURADO, L.F. A escolha de dirigentes escolares: políticas de gestão a educação no Brasil. In: FERREIRA, N. S. C. (org) *Gestão democrática da educação*, 1998.

⁶⁰ CORRÊA, J.J. *As eleições para diretores na Rede Municipal de Belo Horizonte no período de 1989 e 1994*, 1995, p. 39.

A direção assumida por concurso e a de carreira se assemelham, pois ambas se estabelecem de determinados critérios vinculados à formação acadêmica, tempo de serviço, cursos efetuados ao longo da carreira, merecimento. Segundo Corrêa, a gestão fica centrada na sua dimensão técnica em detrimento de sua dimensão política, condutora do projeto pedagógico da escola.

A indicação através de listas tríplices implica na consulta à comunidade escolar para a indicação de nomes dos possíveis dirigentes, cabendo ao executivo nomear o diretor entre os nomes propostos. De acordo com Schneckenberg⁶¹, nesta modalidade, “a comunidade escolar acaba por legitimar a opção autocrática do poder público, sob o discurso de participação, quando se envolve, no início do processo, e perde o controle do mesmo, na seqüência”.

As eleições diretas, entre os estudiosos⁶², têm se destacado como a modalidade melhor aceita pela comunidade escolar, por se entender ser a mais democrática, já que o processo remete à tomada de decisão aos que estão diretamente envolvidos com a escola e sua gestão: professores, funcionários, alunos e pais. O avanço trazido pelo processo de eleição dos dirigentes escolares está, principalmente, nas possibilidades de debate, de participação e comprometimento dos diferentes sujeitos do universo escolar no processo de desenvolvimento organizacional por ele inaugurados, já que participar nas decisões sobre a condução do trabalho escolar é condição para o efetivo atendimento da função social desta escola.

Entretanto, esses mesmos estudiosos, ressaltam que o processo de escolha do dirigente pela comunidade escolar não garante a democratização da sua gestão. O acompanhamento do modo de exercício da função se torna primordial à sua efetiva implementação. Nesse entendimento, DOURADO afirma:

não queremos, todavia, imputar à eleição, por si só, a garantia da democratização da gestão, mas referendar essa tese enquanto instrumento para o exercício democrático. A nosso ver, é fundamental ampliarmos os horizontes da democratização da gestão, enfatizando, conjuntamente, a forma de escolha e o exercício da função, de modo a não incorrerem nos riscos de uma pretensa neutralidade de escolha – normalmente autocráticas. Assim, a forma de provimento no cargo pode não definir o tipo de gestão, mas, certamente, interfere no curso desta, (...) a eleição deve ser vislumbrada como um

⁶¹ SCHNECKENBERG, M. *O princípio democrático na atuação do diretor de escola: um estudo comparativo entre diretores eleitos e reeleitos da rede pública municipal de ensino de Ponta Grossa* – PR, p. 46

⁶² PARO, V. H (1986); DOURADO, L.F (1998); SCHNECKENBERG, M (2005) e OLIVEIRA, D. (1997).

instrumento a ser associado a outros na luta pela democratização possível das relações escolares.⁶³

Cabe ressaltar que em todas as modalidades há probabilidade de contar com gestores comprometidos com o contexto educativo e que podem articular a dimensão técnica, a dimensão política e a dimensão pedagógica. Embora significativa e relevante, a forma de escolha, não se constitui em impeditivo para que o gestor assuma o compromisso com os princípios democráticos e com os interesses dos usuários da escola. A eleição de diretores não constitui, sozinha, indicativo de que a gestão da escola é democrática, ela não garante por si só que a escola transitará de um estágio autocrático para democrático.

Paro⁶⁴ faz um balanço dos limites e avanços da prática da eleição de diretores de escolas públicas e afirma que mesmo após as eleições, em muitas escolas, em diferentes Estados, expectativas como o fim do comportamento clientelistas, do autoritarismo, do diretivismo, do tradicionalismo e do corporativismos, não se efetivaram da maneira desejada. Da mesma forma, que o autor dispõe dos estudos de Holmesland, *et al*, para afirmar que as evidências revelam que o diretor de escola permanece numa dubiedade, entre o poder do estado e as reivindicações da escola.

Por outro lado, o processo eleitoral promoveu mudança no comportamento da comunidade e, segundo Calaça,

os vários segmentos, pelo fato mesmo de elegerem o diretor, se sentem compelidos, e bem à vontade, a fazer interlocução com o diretor. Comumente, as pessoas em conversa de “pé de ouvido” elogiam ou criticam a ação do diretor e ainda dão sugestões ou fazem reivindicações.⁶⁵

As pessoas acabaram incorporando uma postura mais participativa, com diálogos mais francos, maiores exigências do diretor e do Estado e o desenvolvimento de uma maior consciência política.

É importante reconhecer que a participação se efetivou parcialmente e não da maneira desejada. Um exemplo disso é a precarização das condições de trabalho que muitos professores se encontram, com contratos de trabalhos temporários e/ou tendo que recorrer a algumas escolas,

⁶³ DOURADO, L.F. A escolha de dirigentes escolares: políticas de gestão a educação no Brasil. In: FERREIRA, N. S. C. (org) *Gestão democrática da educação*, 1998, p. 85.

⁶⁴ PARO, V. H. *Eleição de Diretores de Escolas Públicas: Avanços e Limites da Prática*, 1996.

⁶⁵ CALAÇA, C. F. Eleição de diretor de escola e gestão democrática: um estudo de caso. In: PARO V. H. *Eleição de Diretores de Escolas Públicas: Avanços e Limites da Prática*, 1996, p. 388.

com horários não muito harmônicos de serem cumpridos e que evidentemente, não vão se engajar na instituição escolar e, muito menos, perceber suas especificidades. Outro exemplo é a pouca atenção dada aos projetos formulados pela escola ou o não atendimento, que gera a frustração e acomodamento.

São situações que fazem emergir conflitos que estavam latentes e revelam as contradições inerentes ao próprio processo democrático, que não se consolida sem conflitos, retrocessos e retomadas, e só se resolverão de modo positivo pelo exercício do diálogo e da democracia e pela redefinição das formas de participação e de presença da comunidade na vida escolar, fundadas na transparência das decisões. Somente com mecanismos significativos de representatividade e que se concretizem na atuação consistente pela qual todos os que participam da escola reconhecem e assumem seu poder de exercer influência na dinâmica dessa instituição social é que se pode definir e firmar o compromisso da comunidade com o desenvolvimento da gestão e, conseqüentemente, com toda a organização do trabalho na escola.

Nesta via de raciocínio, entende-se que toda compreensão de participação não pode banalizar o processo, a caminhada, a conquista, a construção, ignorando os obstáculos que a mesma trará, cuja intenção de superar dar-se-á na construção de ações participativas como projeto coletivo, pois participação é responsabilidade da comunidade escolar como um todo, de modo efetivo, e requer a implementação de uma cultura que passa pelo poder de opinar e decidir, pela autonomia e compromisso compartilhado de todos os segmentos, garantindo a proporcionalidade pelo equilíbrio de forças e o respeito dos diferentes papéis de cada um na escola.⁶⁶

Nosso desafio é estar em permanente alerta para que o conflito de interesses que preside as relações sociopolíticas na sociedade fazendo com que, para a manutenção do poder, sejam feitas concessões parciais para o envolvimento da comunidade travestindo o exercício de dominação como “uma compreensão autoritária da participação que a reduz, obviamente, a uma presença concedida das classes populares a certos momentos da administração”⁶⁷ não seja o guia do processo participativo da gestão escolar.

1.4. Gestão do processo pedagógico

⁶⁶ SCHNECKEMBERGER, M. *O princípio democrático na atuação do diretor de escola: um estudo comparativo entre os diretores eleitos e reeleitos da rede pública municipal de ensino de Ponta Grossa – PR*, 2005, p.74.

⁶⁷ FREIRE, P. *A educação na cidade*, 1991, p. 75.

O tratamento da gestão do processo pedagógico em um momento separado neste estudo, não deve ser confundido com o entendimento de dois momentos distintos que compõem a gestão escolar. Cabe deixar claro que, no nosso entendimento não há como separar a ação administrativa da ação pedagógica. Ambas não se divorciam, mas são complementares. A tarefa administrativa dentro da escola não é mera justaposição de funções ou das atividades administrativas e pedagógicas, mas parte indissociável da estrutura organizacional da escola.

Uma das razões para que a desvinculação se manifeste está na crença de que o pedagógico está relacionado somente à prática docente. Essa compreensão se fundamenta no equívoco da cisão entre as atividades-meio e as atividades-fim da escola⁶⁸. Os professores, o supervisor e os demais membros da equipe que lidam mais diretamente com os alunos e sua aprendizagem são responsáveis pelas atividades-fim e o diretor, o secretário, os profissionais que desempenham funções complementares e de assistência indireta ao aluno se responsabilizam pelas atividades-meio. É uma divisão legítima e necessária para o desempenho das especificidades de cada profissional e para o tratamento de cada uma das atividades, mas que devem sempre convergir para o mesmo fim. Entretanto, é preciso cuidado para não incluir no ato da gestão apenas as atividades-meio e de legar as atividades-fim a um segundo plano burocratizando-se o processo, “à que as atividades-meio se ‘degradam’ em fins em si mesmas, deixando de servir aos fins da instituição escolar, por perder sua característica própria de sustentáculo das atividades-fim”⁶⁹.

Podemos notar esta situação nas inúmeras vezes que, dentro do exercício de organizar e administrar, o diretor da escola reveste-se de funções que privilegiam os aspectos técnicos e burocráticos, tendo em vista as orientações superiores a que a escola está subordinada, provenientes dos órgãos superiores, e que em maior ou menor grau determinam decisões e ações que a escola tem que acatar, condicionando-a de modo decisivo a criar uma situação pouco propícia para a existência de uma identidade da unidade escolar.

⁶⁸ Vitor Henrique Paro define as atividades-meio como aquelas que precedem e dão sustentáculo às atividades-fim e estas como aquelas que se dão na relação direta entre educador e educando. In PARO, V. H. *Estrutura da escola e prática educacional democrática*, p. 05.

Libâneo afirma que é muito importante a relação entre as formas de organização e gestão das escolas e os resultados da aprendizagem dos alunos, ou seja, entre os meios e os fins. O objetivo da escola é o ensino e a aprendizagem dos alunos; a organização, a gestão, as condições físicas e materiais são meios para atingir este objetivo. Sobre a relação entre meios e fins, é preciso compreender que numa instituição há duas coisas: os objetivos a atingir e os meios necessários, objetivos e meios não são a mesma coisa, mas não há um sem o outro. Não podemos tratar meios e objetivos como coisas separadas e nem transformar os meios em objetivos e vice-versa. In LIBÂNEO, J. C. *Organização e gestão da escola: teoria e prática*, 2004.

⁶⁹ PARO, V. H. *Estrutura da escola e prática educacional democrática*, p. 05.

Essas atividades do cotidiano, centradas num processo burocrático ou na complexidade dos problemas materiais e humanos, envolvem o administrador em nível micro e parecem afastá-lo do objeto da gestão escolar, o ensino. Nessa perspectiva ele identifica-se como gerente, revestindo-se do papel burocrático e distanciando-se de uma participação mais efetiva no eixo pedagógico.

O fazer pedagógico, embora composto pelas seguintes categorias: objetivos, metodologias, conteúdos, recursos e materiais didáticos, avaliação e relações pedagógicas; não é um processo única e exclusivamente relacionado à sala de aula e ao professor, mas intrínseco, à escola, nos seus mais variados espaços e momentos. O sentido de educação e de escola torna-se mais complexo e exige atenção especial. O aluno aprende e se desenvolve na escola como um todo, no universo da sala de aula e pelo modo como esta é organizada e funciona, pelas ações globais que a escola promove, na forma como os sujeitos se relacionam no seu interior e com a comunidade, pela atitude expressa diante de problemas educacionais ou pelo enfrentamento do cotidiano.

Assim, uma gestão que prioriza o pedagógico necessita ser pensada em outros patamares de racionalidade. O pedagógico é o próprio eixo da escola. Não há como praticar uma racionalidade democrática e emancipatória distante do pedagógico, pois esta só se efetiva na interconexão com o pedagógico. Ficamos impossibilitados de cumprir com o prescrito legal de primar pelo pleno desenvolvimento da pessoa, pelo seu preparo para o exercício da cidadania e pela sua qualificação para o trabalho e de satisfazer nossa preocupação de formar sujeitos mais criativos, críticos e cidadãos, se prevalecer o fazer dogmático, positivista e instrumental no cotidiano da escola. Para que cumpramos estes preceitos, é necessário que se realize uma sutura eficiente entre o fazer administrativo e o pedagógico. Para isso, o pressuposto da gestão precisa estar ancorado no consenso que rompe com a arbitrariedade e autoritarismo e nos lançarmos em uma gestão mais comunicativa, guiada pelo canal da linguagem, da argumentação, do entendimento recíproco, cujo foco se desloca da perspectiva técnico-burocrática para o processo coletivo e consensual dos objetivos administrativos e pedagógicos da instituição escolar, imbricados em razão de propiciar ao educando condições de torná-lo sujeito da e na prática educacional que o envolve.

Pensar o educando como centro do processo administrativo, requer pensar outra estrutura para a escola, um novo olhar para o educando e para o trabalho docente, uma outra relação com o

exercício da didática e com o fazer curricular. A gestão da escola desenvolve, nesse sentido, uma característica de atuação que organiza, mobiliza e articula condições materiais e humanas necessárias para que os sujeitos do processo aprender-ensinar possam potencializar a educação, e para esta “potencializar-se plenamente enquanto ação comunicativa é importante que os saberes científicos, os valores culturais, as normas sociais, enfim, tudo o que é apresentado como conhecimento, seja percebido como entendimento historicamente construído, passível de revisão”⁷⁰.

Paro⁷¹ ao pesquisar a escola pública brasileira percebeu que a mesma enfrenta uma série de dificuldades pedagógicas a serem transpostas. Ancorada nos estudos desse autor e em observações realizadas nas incursões no interior das escolas da rede municipal do município de Irati, em acompanhamento aos acadêmicos do curso de Pedagogia, é que abordaremos o assunto.

Iniciando pela estrutura didática que, segundo o autor, necessita romper com a tradicional organização seriada do ensino, pois,

O sistema seriado mostra sua procedência antidemocrática na medida em que serve de concepção tradicional da escola fundamental, preocupada não em ensinar, mas em separar os alunos que podem prosseguir, passando de série, dos que não podem. É um sistema tributário de uma pedagogia baseada no prêmio e no castigo como motivações para o estudo, esquecendo-se da característica básica do bom ensino que a de ser intrinsecamente desejável pelo educando que, assim, estuda porque quer, fazendo-se sujeito, que é marca da verdadeira relação democrática.⁷²

A partir dos anos 80, há um movimento mais intenso de superação desse regime e é implantado em vários sistemas de ensino do país, o regime de ciclos e de progressão continuada, fundamentado na conscientização “do caráter antipedagógico da reprovação” e da percepção “de que o sistema seriado não se sustenta à luz da teoria pedagógica e tem servido apenas para jogar sobre o aluno a culpa pela incompetência do próprio sistema de ensino em levá-lo a aprender”⁷³.

Todavia, em alguns casos, o que ocorreu foi a implantação desse sistema sem a devida reestruturação didática e a ação restringiu-se apenas a suspensão ou diminuição das reprovações anuais, mantendo a reprovação como recurso didático ou em outros casos, entendeu-se os ciclos

⁷⁰ BOUFLEUER, J. P. Pedagogia da ação comunicativa: uma leitura de Habermas. In MEDEIROS, A. M. S. de. e BARBOSA, J. G. *O pedagógico na escola: razão da administração escolar*, p. 5.

⁷¹ PARO, V. H. *Estrutura da escola e prática educacional democrática*, 2007.

⁷² Id., *Ibid.*, p. 09.

⁷³ Id., *Ibid.*, p. 09.

como conjunto de séries, com a mesma filosofia e prática escolar de seriação ou ainda, em outros casos, instituiu-se dois ciclos de quatro séries, retomando a antiga divisão primário e ginásio.

A escola de hoje ainda tem privilegiado uma dimensão conteudista do ensino e que transforma a escola em mera transmissora de conhecimentos e informações. Embora os conteúdos das disciplinas tradicionais sejam imprescindíveis e não possam ser minimizados, há que se valorizar e inter-relacionar conteúdos que abranjam também a arte, o corpo, a criatividade e a cultura, conhecimentos necessários para que os educandos desenvolvam opiniões individuais, posturas diante de valores e que levem à formação integral e plena dos sujeitos.

As questões curriculares remetem necessariamente a associação conteúdo e forma de ensinar.

Se a condição para o educando aprender é que ele seja sujeito, então, por mais abstrato e complexo que seja determinado conteúdo cultural (conhecimento, valor, arte, etc.) o aluno só aceita o convite do educador de apropriar-se dele, se se fizer autor, ou seja, ele só aprende na forma de quem age orientado por sua vontade. E isto não é meramente uma questão teórica, mas prática. Corolário disso é que o educador também não pode ser um mero repetidor de conteúdos, mas deve buscar a forma mais adequada para criar no educando a vontade de aprender. E nisso que tem investido toda a Didática, historicamente: criar métodos, técnicas, procedimentos, que produzam no aluno a vontade de aprender.⁷⁴

Essa condição de florescimento da vontade de estudar, de buscar conhecimento é mais abrangente que a situação da sala de aula. Se a escola como um todo é pedagógica, a escola toda deve se tornar motivadora e educadora. Por isso, a discussão do currículo, dos conteúdos e da forma de ensinar deve estar sempre na pauta de reflexão e discussão de uma gestão democrática, pois são elementos fundamentais na transformação da estrutura da escola e na construção de um ambiente onde o educando não vai para se preparar para a vida, mas para vivê-la efetivamente.

A natureza específica do trabalho pedagógico está na forma como se realiza o trabalho docente. Uma prática democrática não pode deixar de se guiar pela ótica de que tal trabalho se processa no âmbito da produção não-material e em uma relação entre sujeitos. Dessa forma, quando nos remetemos à organização do trabalho docente devemos pensá-lo como trabalho coletivo, fortalecido pela “assistência pedagógica a ser fornecida aos educadores em seu próprio

⁷⁴ Id., Ibid., p. 11.

ambiente de trabalho, o oferecimento de adequadas condições objetivas de trabalho e gestão do tempo dedicado às atividades escolares”⁷⁵.

O desafio maior do nosso tempo está na construção da autonomia do educando. É um processo complexo, porque autonomia não se outorga, não é um bem que se dá ou se nega, “mas a exemplo do que acontece com a educação, é algo que deve ser desenvolvido com a autoria do próprio sujeito que se faz autônomo”⁷⁶. Por outro lado, a autonomia exige a mediação do educador pois, “sem o auxílio dos adultos, as crianças podem, talvez, organizar sozinhas, mas são incapazes de formular e de desenvolver seus interesses sociais, isto é, são incapazes de desenvolver amplamente o que está na base da auto-organização”⁷⁷. A autonomia só é possível por meio do diálogo que é a mediação por excelência da educação como prática democrática.

Dois momentos são relevantes para o desenvolvimento da autonomia: a organização do espaço/tempo sala de aula e a participação discente nas tomadas de decisões da escola. No primeiro, a preocupação recai no fato de que em muitas escolas o aluno ainda não saiu da condição de mero receptor de conhecimentos e informações e da situação de obediência ao que o adulto estabelece. O ensino se assenta, praticamente em todo período de aula, no espaço da sala de aula, com alunos dispostos em carteiras enfileiradas e com o professor à frente repassando o conteúdo. Na maioria do tempo destinado ao ensinar e aprender o aluno fica dentro da sala de aula, não participam ou tem uma participação muito tímida, apenas recebem informações. No segundo momento, o educando não participa ou não tem poder de decisão no funcionamento geral da escola. Conforme Paro,

Na verdade, não faz sentido uma descontinuidade entre esses dois momentos e, em todas as experiências bem sucedidas de educação democrática (cf. MAKARENKO, 1975; PISTRAK, 1981; ESCOLA DE BARBIANA [20--?]; FREINET, 1996; NEIL, 1976; BREMER; MOSCHZISKER, 1975), sempre teve destaque a participação dos estudantes na organização e funcionamento da instituição educativa. Todavia, quando se trata da medida de participação, é preciso ter cuidado maior para não se cair nem na restrição desmedida, sob o pretexto de que as crianças não sabem o que querem, nem no mero espontaneísmo, sob a alegação de que não se quer inibir nenhum desejo das crianças.⁷⁸

A Escola da Ponte é um dos exemplos, de instituição escolar que conseguiu estabelecer a gestão democrática em seu interior, mostrado-nos que a partir de alguns pressupostos é possível

⁷⁵ Id., Ibid., p. 11 e 12.

⁷⁶ Id., Ibid., p. 12.

⁷⁷ Id., Ibid., p. 14.

⁷⁸ Id., Ibid., p. 13.

colocar em prática uma educação na e para a cidadania, necessária em qualquer tempo e mais e, muito particularmente, para se posicionar diante do atual estágio da modernidade. A escola construiu seu projeto calcada em um desejo consciente de transcender o instituído, não o fez no isolamento do espaço escolar e, ouviu e continua ouvindo a voz de todos os que a consolidam.

1.5. A Escola da Ponte: uma escola democrática

Vila das Aves, cidade do Porto, Portugal, 1976, uma escola pública pequena, começava a se transformar, quebrando todos os padrões vigentes e colocando o aluno no centro de toda organização do trabalho na instituição escolar. Sob o comando do professor José Pacheco, diretor da escola, pais, professores e alunos começaram a construir um novo projeto pedagógico para a escola. A escola se transformou, ficou “engraçada”, não tem salas de aula, não tem turmas divididas por faixa etárias, não tem dia de prova e testes, não há manuais didáticos únicos para todos os alunos, não há toques de campainhas ou sinetas, mas tem música na sala de aprendizagem e têm crianças convivendo e aprendendo num mesmo espaço levando em consideração o interesse comum por um tema e a afetividade. Têm crianças que decidem o que e com quem estudar, tem professor, ou melhor orientador educativo, que conforme o professor Agostinho da Silva⁷⁹, todos são professores de todos e cada um dos que sabem um pouco mais ensina os que sabem um pouco menos, o que muitas vezes pode passar ao visitante mais distraído a idéia de que na escola não há professores.

A escola põe abaixo algumas teses que nos imobilizam na luta pela construção de uma escola democrática e na preocupação em colocar o aluno como gestor de seu conhecimento e de sua ação. A tese de que os problemas materiais impedem nossa mobilidade para a conjunção de esforços na busca da qualidade, foi uma das primeiras a serem derrubadas. Em 1976, segundo José Pacheco, as instalações da escola estavam decrépitas e insalubres. O banheiro estava em péssimas condições e sem portas. O ato de ir ao banheiro se constituiu em um teste de entreatua. As alunas iam ao banheiro em pequenos grupos e fazia-se a parede e a porta num círculo humano. Este ato define um dos valores que constituem a matriz axiológica do projeto: a solidariedade. Este valor é o que impregna todas as ações desenvolvidas na escola.

⁷⁹ Mestre citado por José Francisco Pacheco, diretor da Escola da Ponte, no artigo Escola dos sonhos existe há 25 anos em Portugal. In: ALVES, R. *A escola com que sempre sonhei sem imaginar que pudesse existir*, 2006, p. 100.

Segunda tese vencida é a de que refletir e discutir os problemas da escola, não conduzem a lugar nenhum, pois há um sistema que comanda inexoravelmente os nossos destinos. A necessidade de inovar na escola da Ponte surgiu justamente de um complexo conjunto de problemas: seu isolamento ante a comunidade de contexto, isolamento dos professores dentro da escola, sutis e claras manifestações de exclusão escolar e social, indisciplina e ausência de um verdadeiro projeto. Justamente esses problemas serviram de alavanca para a reflexão sobre o fazer da escola e de cada um que atuava na escola. É um processo baseado em três passos fundamentais para a mudança: interrogar e interrogar-se, refletir e agir. Começou-se por interrogar as práticas educativas dominantes, questionar as convicções e se era possível consentir que as crianças continuassem a (sobre) viver num cotidiano escolar que roçava o limiar da sobrevivência, e em torno de reflexões que levaram todos à conclusão que para mudar é necessário ter mais interrogações que certezas. O projeto emergiu com a certeza que era indispensável alterar a organização da escola e interrogar práticas educativas dominantes. A ação se nortearia pelos seguintes objetivos, que até hoje são a matriz axiológica do projeto educativo: concretizar uma efetiva diversificação das aprendizagens tendo por referência uma política de direitos humanos que garantisse as mesmas oportunidades educacionais e de realização pessoal para todos; promover a autonomia e a solidariedade; intensificar a cooperação entre instituições e agentes educativos locais.

De acordo com Pacheco, “um caminho feito de pequenos êxitos e de muitos erros, dos quais colhemos (e continuaremos a colher) ensinamentos”. Nada foi inventado na Escola da Ponte, o projeto se construiu nas incertezas e interrogações e na interlocução com Paulo Freire, Piaget, Montessori, Ferrer, Neil, Carl Rogers, Vigotsky, Stenhouse, Agostinho da Silva, Rudolph Steiner, Freinet e outros educadores.

A terceira tese é a de planejar e elaborar projetos apenas para cumprir as determinações legais e engavetá-los. A Escola da Ponte provou que um projeto discutido, refletido, construído e sustentado coletivamente é um dos mais importantes instrumentos de luta e de emancipação. Foi pelo projeto educativo elaborado critica e refletidamente e sustentado no ato pedagógico desenvolvido na escola que a Escola da Ponte conquistou sua autonomia, após uma avaliação do Ministério da Educação de Portugal, realizada por uma equipe da Universidade de Coimbra, em 2003, para verificar a qualidade de seu Projeto e da coerência que dele decorre. Foi assinado um contrato de autonomia que sustenta legalmente as inovações curriculares e pedagógicas, que

valida a organização de escola que, em muitos aspectos, diverge do modelo prevalecente na escola pública estatal e, proporciona, diferentemente das outras escolas, escolher o professor que nela vai ingressar.

A quarta tese é de que a autonomia, a democracia, o respeito e a matriz para a mudança têm seu fundamento no interior da instituição escolar, na reformulação dos papéis do professor e do aluno como membros de uma comunidade educativa. Na Escola da Ponte⁸⁰ o aluno é reconhecido tal qual ele é, o que o torna único e irrepitível, recebido na sua complexidade e tratado como um ser em permanente desenvolvimento, sendo valorizada a construção de sua identidade pessoal, assente nos valores de iniciativa, criatividade e responsabilidade. Assim, ele é tratado em todas as atividades da escola, integrado na comunidade escolar, onde conhece e é conhecido por todos os pares, professores e demais agentes educativos. É o próprio aluno que gesta a organização do seu trabalho educativo, define suas áreas de interesse, programa seus conteúdos, desenvolve seu itinerário de aprendizado por meio de projetos de pesquisa individuais e em grupo. Isso faz com que ele se reconheça como integrante do projeto da escola, sujeito de sua aprendizagem e responsável pela escola e o que nela acontece.

Mais do que um projeto de educação para a cidadania, o que verdadeiramente, distingue a Escola da Ponte é uma práxis de educação na cidadania. Essa clarificação é verdadeiramente fundamental para entender o que se passa na Ponte. O sentimento profundamente arraigado no indivíduo de pertença a uma comunidade e a consciência que dele decorre dos direitos e deveres que nos ligam aos outros não se aprendem nas cartilhas ou nos manuais de civismo, mas na experiência cotidiana de relacionamento e colaboração com os que estão mais próximos de nós. O civismo não se ensina e não se aprende (...), “entranha-se”, isto é, organiza-se e pratica-se no dia-a-dia, de forma permanente, consistente e coerente. E é na prática do civismo que resultam a aprendizagem e a consciência da cidadania. Há muito que a Ponte o percebeu – e age em conformidade.⁸¹

É um processo que inicia no aluno e que se espalha para a comunidade. Os pais passaram a conhecer o projeto educativo da escola e a ter um comprometimento na sua defesa e promoção. Segundo o Projeto Educativo da Escola, os pais são a fonte principal de legitimação do projeto e de regulação da estrutura organizacional que dele decorre, sendo que o Regulamento Interno reconhece aos seus representantes uma participação determinante nos processos de tomada de

⁸⁰ Todas as informações aqui registradas foram retiradas do Projeto Educativo da Escola da Ponte e informações contidas no site [<http://www.eb1-ponte-n1.rcts.pt/>] e de conversas com o professor José Pacheco.

⁸¹ ALVES, R. *A escola com que sempre sonhei sem imaginar que pudesse existir*, 2006, p. 15.

todas as decisões com impacto estratégico no futuro do projeto e da escola. Conforme Pacheco, a escola tem forte articulação com a associação de pais, o apoio da comunidade⁸² é fundamental para a sua continuidade e sendo escola estatal, a negociação com as autoridades centrais é permanente.

A participação no processo decisório de tomada de decisão dos alunos e dos pais, o reconhecimento e participação da comunidade em geral, a transparência das atividades administrativas e pedagógicas, a extirpação da burocracia, a implantação de mecanismos significativamente democráticos, estão assegurados na transformação pedagógica que a escola assumiu e pôs em prática.

Essa relação se consolidou, não sem dificuldades e entraves, a partir de

uma ‘revolução coperniana’ no modo como os professores se posicionam diante dos alunos e os alunos diante dos professores e uns e outros diante do currículo (...) O currículo não existe em função do professor – é uma permanente referência do percurso de aprendizagem e de desenvolvimento do aluno e uma referência permanentemente apropriada pelo aluno. O aluno é, assim, o verdadeiro sujeito do currículo – não um instrumento ou mero destinatário do currículo. Os professores não estão no centro da vida escolar, não são o sol do sistema curricular. estão, relativamente às crianças, em permanente movimento de translação e circunvolução, procurando acompanhar, orientar e reforçar o percurso de aprendizagem e de desenvolvimento pessoal e social de cada aluno. A educação, afinal, sempre foi isso – e a singularidade do “projeto educativo” da Ponte decorre simplesmente do fato de não ter esquecido.⁸³

Para que isso ocorresse foi necessário compromisso e um projeto centralizado na pessoa. De acordo com Vasconcellos⁸⁴, “a Ponte é uma escola em que a pessoa é fundamento e finalidade do trabalho educativo”. Assim, se não há séries, ciclos, turmas, manuais, testes e aulas, há muito compromisso e respeito. Estes iniciam na Assembléia de Escola⁸⁵ que decide as regras de convivência e de trabalho, bem mais difíceis de serem quebradas ou burladas que na organização tradicional, pois todos são responsáveis pelo seu estabelecimento e pelo seu cumprimento. As regras são estabelecidas pelos alunos e pelos professores, bem como os mecanismos para lidar

⁸² Vasconcellos no texto *Reflexões sobre a Escola da Ponte* (2006, p. 02) registra que o que mais o impressionou na Escola da Ponte não foram as instalações, os recursos materiais e nem os interessantes dispositivos pedagógicos, mas as pessoas, a começar pelos alunos até o fundador do projeto, passando pelos amigos da Ponte – Rui Trindade, Adriana Cosme, António Nóvoa, Domingo Fernandes, Nuno Augusto, Rubem Alves, Rosely Saião, Júlio Groppa, Cláudia Santa Rosa, Eloísa Ponzio, Airton, Alessandra, Antônio...

⁸³ ALVES, R. *A escola com que sempre sonhei sem imaginar que pudesse existir*, 2006, p. 18.

⁸⁴ VASCONCELLOS, C. dos S. *Reflexões sobre a Escola da Ponte*, 2006, p. 02.

⁸⁵ Assembléia de Escola é o instrumento de participação das crianças na organização interna da sua escola, constituída por todos os alunos, professores e funcionários da escola e que a cada início de ano elegem a Mesa da Assembléia, que irá organizá-la e coordená-la ao longo do ano.

com aqueles que se recusam a obedecê-las. São direitos e deveres, considerados fundamentais, discutidos todos os anos democraticamente. Os alunos fazem uma lista de todos os direitos e deveres que consideram importantes e vão, através de discussões e debates, fazendo uma seleção, dos que efetivamente se ajustam à finalidade pretendida. Depois de efetuada a seleção são votados na Assembléia de Escola.

Na escola, sem salas de aula, há lugares, hoje designados por áreas. Na humanística, estuda-se História e Geografia, no pavilhão de Ciências fica o material sobre Matemática e o central, abriga a Educação Artística e a Tecnológica, onde cada aluno procura pessoas, ferramentas e soluções, testa seus conhecimentos e convive com os outros. A subdivisão de alunos por anos de escolaridade foi substituída pelo trabalho em grupo heterogêneo de alunos e dentro de cada grupo, a gestão dos tempos e dos espaços permite modalidades de interação professor-aluno e de aprendizagem que se entremeiam: “estudo individual, ensino mútuo (entre alunos), ensino simultâneo (aula direta), ensino individual (professor atendendo aluno), ensino coletivo (vários professores atuando ao mesmo tempo na aula direta)”⁸⁶, que passam sempre por atividades de pesquisa.

Os alunos gerem, quase com total autonomia, os tempos e os espaços educativos. Escolhem o que querem estudar e com quem. Como não há manuais iguais para todos, a biblioteca e as novas tecnologias de informação e comunicação são *locus* de encontro, de procura e de troca de informação. Recorre-se, por vezes, às bibliotecas da autarquia, de familiares, de vizinhos ou de associações locais. E, como é evidente, os professores são também uma fonte permanente de informação, segurança, interrogações, afetos... Mais importante que os lugares e as fontes será compreender as dimensões do desenvolvimento do senso crítico (também relativamente à recolha e seleção de informação) e de fomento da partilha da informação no sentido da comunicação e do desenvolvimento de uma cultura de cooperação.⁸⁷

Após a primeira fase, chamada iniciação, as crianças convivem e aprendem nos mesmos espaços, sem consideração pela faixa etária, mas apenas pela afinidade, vontade e afetividade de estar no mesmo grupo.

Na fase da iniciação estão os alunos que entram no primeiro ciclo da Escola da Ponte, os que estão iniciando e os restantes. Os iniciantes aprendem rudimentos de leitura e escrita, numa abordagem pelo método natural e rudimentos de aritmética. Os alunos saem dessa fase quando

⁸⁶ VASCONCELLOS, C. dos S. *Reflexões sobre a escola da Ponte*, 2006, p. 03.

⁸⁷ PACHECO, J. Escola dos sonhos existe há 25 anos em Portugal. In: ALVES, R. *A escola que sempre sonhei sem imaginar que pudesse existir*, 2006, p. 106 e 107.

adquirem atitudes e competências básicas para integrar-se de forma equilibrada na comunidade escolar e trabalhar com autonomia, no quadro de uma gestão responsável de tempos, espaços e objetivos, ou seja, quando já tem domínio dos principais dispositivos de suporte do trabalho em autonomia: auto-planificação e auto-avaliação, pesquisa, trabalho em grupo e metodologia de trabalho de projeto.

A fase seguinte, chamada Consolidação, abriga os alunos capazes de realizar o trabalho em autonomia, conforme os dispositivos acima, e dominar os objetivos nas diferentes áreas do currículo, gerindo autonomamente os seus tempos e espaços de aprendizagem. Ao perfil de transição do Núcleo de Iniciação para a Consolidação estão: responsabilidade; relação positiva e de ajuda; persistência e concentração nas tarefas; criatividade, participação e pertinência nas intervenções; auto-disciplina; resolução de conflitos, senso crítico e decisão fundamentada; concepção e desenvolvimento de projetos; análise e síntese, comunicação, TIC. Nesta fase são solidificadas as competências básicas adquiridas no Núcleo de Iniciação e procura-se atingir nas diferentes áreas curriculares, os objetivos de aprendizagem nacionalmente definidos para o primeiro ciclo do Ensino Básico.

O educando apresenta um plano de quinzena, explicitando o título do projeto, o que quer aprender, sugestões para apresentar na Assembléia, quais as tarefas de sua responsabilidade, avaliação (o que aprendeu), a auto-avaliação (o que mais gostou na quinzena e o que não correu bem) e registro de observações e assinatura do aluno, do professor tutor e do encarregado de educação.

Na terceira fase, o Núcleo de Aprofundamento, os alunos gerem com total autonomia o tempo dentro da escola, exceto em Educação Física, devido à precariedade das estruturas nesta área. Aí se encontram os alunos do segundo ciclo do Ensino Básico, podendo ainda ser envolvidos, com assentimento dos respectivos encarregados de educação, em projetos complementares de extensão e enriquecimento curriculares, bem como de pré-profissionalização.

Basicamente os domínios exigidos para a transição do Núcleo de Consolidação para o Aprofundamento são os mesmos daquele, só que, em nível mais complexo, amplo e aprofundado e a responsabilidade se expande do individual e grupal para o coletivo, demonstrado claramente no plano quinzena a ser apresentado: o título do projeto coletivo, as tarefas a realizar no seu projeto, o grupo de responsabilidade, o que vai fazer na quinzena com toda a escola, as sugestões a serem apresentadas na Assembléia, planificação e registros de avaliações (quais as

áreas/objetivos que podem ajudar na realização do projeto, para além do que vai aprender com o projeto), auto-avaliação (o que aprendi na quinzena, o que mais gostei, outros aspectos que gostaria de aprofundar neste projeto, mas ainda não aprendi a... Porquê?, outros projetos que gostaria de desenvolver), avaliação geral da quinzena (informações do professor tutor, observações do pai/mãe/encarregado de educação, observações do aluno e assinatura desses três avaliadores).

Vasconcellos⁸⁸ afirma que o programa, embora não nuclear, é vivo e operante, desenvolvido conforme os objetivos previstos no Currículo Nacional, traduzidos para uma linguagem mais acessível, expostos em todos os murais da escola e por áreas praticados pelos alunos que relacionam e clarificam nos Planos apresentados quinzenalmente quais as áreas/objetivos que o auxiliarão na realização de seu projeto.

De acordo com Vasconcellos, o currículo na Escola da Ponte está “efetivamente organizado para contemplar a pessoa, a partir de seu cotidiano.” Na sua prática elementos como convivência, conflitos, descobertas, formas estão presente, sempre centrada na pessoa, reconhecendo que “a vida é agora; é certo que na tensão entre passado (memória) e o futuro (projeto) (cf. Hannah Arendt), mas no presente”⁸⁹.

Não é uma ruptura fácil, mas José Pacheco, mostra o caminho das pedras:

Quando compreendemos que cada criança é um ser único e irrepitível, que seria errado imaginar a coincidência de níveis de desenvolvimento, concluímos que não seria inevitável pautar o ritmo dos alunos pelo ritmo de um manual ou pela homogeneização operada pelos planos de aulas destinados a um hipotético aluno médio. E avançamos com uma outra organização da escola, uma outra relação entre vários grupos que constituem a equipe educativa (pais, professores, alunos, pessoal auxiliar), um outro modo de refletir as práticas. Passou-se de objetivos de instrução a objetivos mais amplos de educação.

Este projeto sugere um modelo de escola que já não é mera soma de atividades, de tempos letivos, de professores e alunos justapostos. É uma formação social que convergem processos de mudança desejada e refletida, um lugar onde conscientemente se transgride, para libertar a escola de atavismos, para a repensar. Não há projeto de um professor, mas de uma escola, pois só poderemos falar de um projeto quando todos se conhecerem entre si e se reconhecerem em objetivos comuns.⁹⁰

A escola da Ponte ao privilegiar o pedagógico como alicerce para essa transformação, escolheu um caminho de difícil acesso, que até hoje não gera só admiração, mas também,

⁸⁸ VASCONCELLOS, C. dos S. *Reflexões sobre a escola da Ponte*, 2006, p. 06.

⁸⁹ Id., *Ibid.*, p. 02.

⁹⁰ PACHECO, J. Escola dos sonhos existe há 25 anos em Portugal. In: Alves, R. *A escola que sempre sonhei sem imaginar que pudesse existir*, 2006, p. 102.

polêmicas, ceticismos, desconfianças⁹¹, além de já ter sido chamada a provar sua competência ao Ministério da Educação de Portugal. Mas as conquistas foram grandes, a escola provou que a gestão democrática é possível, que a participação consciente dos pais sustenta as transformações e a organização do trabalho administrativo e pedagógico da escola, que os alunos e professores quando, verdadeira e efetivamente, são chamados a integrar o projeto da escola se engajam na discussão e resolução dos problemas, que a inclusão e a disciplina acontecem de forma natural quando o aprendizado tem outro sabor e peso, não é fragmentário e parte do interesse do aluno.

Nossa intenção ao abordar a Escola da Ponte não é trazê-la como modelo a ser reproduzido pelo Brasil afora, mas para, de acordo com nossas especificidades e, tomando seu exemplo, nos interrogarmos e interrogar a realidade da escola, cada uma particularmente, e de seu entorno, refletir e, se acharmos necessário e possível, experienciar outros fazeres, outros tempos e espaços educativos, outro olhar sobre a prática que permeia nossas escolas e sobre o educando, reconhecendo-o como partícipe de toda a ação no âmbito da escola, mas dentro de uma ação refletida.

Entendemos que não existe uma fórmula de gestão democrática, mas reconhecemos que seu alicerce está na ação coletiva, no projeto político pedagógico que desenvolve, construída na prática administrativa, por sua ação pedagógica, essencialmente educativa. Como vimos administração participativa representa a base do ato de superação do processo burocrático, entretanto, há necessidade de que seja um ato refletido e consciente, sem esquecer nossas peculiaridades, capaz de determinar o rumo a ser seguido com segurança, para que não acabe se transformando em mais uma “moda” que atinge a escola, com grande probabilidade de acabar rapidamente e voltarmos ao instituído antes de sua implantação.

Sabe-se, entretanto, que isto será possível quando a própria comunidade escolar se auto identificar nas formas de pensar, de ver, de relacionar-se entre si, consigo e com o poder. À escola cabe, então, implementar procedimentos democráticos de gestão, tendo em vista que “a escola democrática é aquela que, aberta a toda comunidade, não ensina caminhos, mas ensina meios de se encontrar caminhos”⁹².

⁹¹ ALVES, R. *A escola que sempre sonhei sem imaginar que pudesse existir*, p. 19.

⁹² FREIRE, P. *A educação na cidade*, 1991, p. 49.

CAPÍTULO II

A ESCOLA: IDENTIDADE E CULTURA NA MODERNIDADE

O fazer democrático da gestão da Escola da Ponte, teve sua origem, em primeiro lugar, na compreensão da realidade em que estava inserida, nos condicionantes que a faziam ser uma escola conformada a ideais que não eram do interesse dos educadores e nem significativos para a formação que se pretendia para os educandos e, em segundo lugar, edificada na adoção de uma matriz ideológica fundamentada na obra de autores que percebiam a escola não só como um local de dominação, mas sim de transformação.

É interessante para a implantação de um projeto educativo emancipador, que possa dar conta de escrever a História a contrapelo⁹³, conhecer o instituído para dele extrair sua base de sustentação. Para tanto, voltamos à gênese da escola para entender em quais bases está assentada para buscar as possibilidades de transformação.

O século XXI é precedido por grandes mudanças socioeconômicas, políticas, culturais, científicas e tecnológicas iniciadas nos séculos anteriores ao século XX, mas consolidadas com uma enorme rapidez nas décadas finais deste século. É um tempo de expectativas e perplexidades marcado por intensos movimentos sociais, globalização da economia, avanço da informação e da comunicação, transformações no mundo do trabalho, crise de concepções e paradigmas. Sob o signo da modernidade que com a força de um redemoinho, redefiniu a realidade econômica, política e social e redesenhou as discussões em torno das instituições sociais, envolvendo-nos em uma vivência cheia de riscos e incertezas e passamos, também, a conviver com as dúvidas que atingem a educação e, conseqüentemente, a instituição escolar.

No campo educacional, a modernidade nos revela contradições incômodas, iniciamos o caminho em direção ao progresso e à racionalidade, tendo como bandeira a certeza e a ciência, entretanto, neste processo, muitas certezas se dissiparam e a revolução dos valores tirou nosso chão. Somos impelidos a repensar o propósito da pedagogia, da docência e da instituição escolar e induzidos, cada vez mais, a conciliar as mudanças provenientes do campo de conhecimento

⁹³ Expressão utilizada por Walter Benjamin que significa ir contra a versão oficial da História, opondo-lhe a tradição dos oprimidos.

com as mudanças sócio-culturais e éticas. Novas tecnologias, novas descobertas científicas aliadas a novos padrões sociais e morais, dão a sensação que os educadores e a escola estão no meio do “lodaçal de macadame”, cercados de tensões e medos, dúvidas e incertezas, onde educando e educador perderam a sua “sacralidade”.

A modernidade produziu bem mais que a laicização do ensino; a universalização do acesso à educação e a criação de sistemas nacionais de educação mantidos e controlados pelo Estado. A nossa era se defronta com problemas que colocam para a escola questões que desafiam sua identidade historicamente construída, seus tempos e ritmos convencionais, permitem colocar em xeque seu lugar e sua função na sociedade atual.

Quando estabelecemos relações com o pensamento de Sacristán⁹⁴, de que, “as escolas que conhecemos, com sua estrutura, seu funcionamento, suas práticas internas e o papel designado para seus agentes não são fruto maduro, nutrido por uma filosofia concreta da educação, e sim por um produto histórico criado pela sedimentação e amálgama de idéias diversas, interesses variados e práticas multiformes”, estamos buscando entender o processo educacional historicamente construído dentro do redimensionamento das condições culturais e como resposta às necessidades da sociedade de cada tempo. Procedimento que requer uma incursão em direção às práticas escolares que presidiram o processo de difusão e institucionalização do modelo escolar no Ocidente e que definiram e apontaram as finalidades intrínsecas ao ato de educar do sistema educacional vigente na sociedade atual.

2.1. Escola: invenção da modernidade

Se o surgimento das primeiras escolas no mundo ocidental esteve ligado a fatores e fins políticos e militares, na modernidade esta instituição vai estar em estreita consonância com a economia e, aí, conforme Enguita não há como separar a história do processo educativo formal através do aparato escolar das formas de organização do trabalho e da “cadência e seqüenciação do tempo de trabalho”, pois ambos são “produtos e construtos sociais” que se entrelaçam, se interpenetram numa relação de interdependência. “Se os trabalhadores ocidentais adultos tiveram que ser moralizados e os nativos das colônias civilizados, os novos membros da sociedade têm

⁹⁴ SACRISTAN, J. G. *Poderes instáveis em educação*. 1999, p. 148.

que ser educados”⁹⁵. É sobre a égide da socialização, da aprendizagem de novas relações sociais e da educação dos impulsos naturais que as escolas vão evoluir na modernidade.

Na Idade Média, a organização política, econômica e cultural estava sob a hegemonia da religião, que determinava, inclusive, a vida particular e pública das pessoas, a concepção de sociedade e a hierarquização das pessoas na vida social. A autocracia, inicialmente apoiada no feudalismo foi substituída pela monarquia, mas nem por isso deixou de lado o regime de autoritarismo, com governos dependentes da autoridade eclesiástica. Segundo Santos Filho,

“governo e povo submissos aos ditames da Igreja, pensavam e viviam o que pensava e vivia a fé católica. Igreja e Estado, revestidos de poderes singulares e unipessoais, regiam a vida das pessoas, deixando-as sem autonomia de pensamento e sem liberdade para procederem suas escolhas”⁹⁶.

Para o homem medieval a esfera do sagrado estava presente e encarnada na vida cotidiana e dessa forma, o domínio hegemônico da Igreja vai estar presente na formação educacional e cultural da época ao assumir a missão de educar a humanidade, impondo seus dogmas teológicos, ensinando verdades estabelecidas, restringindo o exercício do livre pensamento e suprimindo as novidades. Ela imprime no mundo ocidental pré-moderno a ideologia e o pensamento concebido pela fé católica. As escolas da época vão propagar um saber na área da Filosofia e das Letras, respaldado no conhecimento clássico do mundo greco-romano, através da gramática, retórica e dialética, associado a conteúdos de aritmética, geometria, astronomia e música.

Consoante com os costumes das sociedades pré-modernas evidenciados por Thompson⁹⁷ e Petitat⁹⁸, pode-se afirmar que de maneira geral, o ensino era forjado no meio circundante, entre as festividades marcadas por aspectos religiosos e profanos em um espaço temporal que “a mistura de indivíduos de origens e condições diferentes não parece causar incômodo: ela parece ser a regra.”⁹⁹ As crianças conviviam com os pais e com suas comunidades e eram incorporadas precocemente à vida adulta e, sem uma ruptura entre infância e vida adulta e sem educação especializada, se apropriavam de uma educação difusa e integrada ao meio sócio-cultural, encontrando o seu lugar com naturalidade. A transmissão dos conhecimentos e valores acontecia

⁹⁵ ENQUITA, M. F. *A face oculta da escola: educação e trabalho no capitalismo*, 1989, p. 31.

⁹⁶ SANTOS FILHO, J. C. *Escola e universidade na pós-modernidade*, 2000, p. 17.

⁹⁷ THOMPSON, E. P. O tempo, a disciplina do trabalho e o capitalismo. In SILVA, T. T. (org) *Trabalho, educação e prática social*, 1991.

⁹⁸ PETITAT, A. *Produção da escola/produção da sociedade*, 1994

⁹⁹ Id., *Ibid.*, p. 56.

em um processo de formação humana informal, com prevalência do repasse direto e oral do conhecimento e da incorporação de costumes e ritos, divisão de tarefas e tradição.

Contraditoriamente, embora a escola seja uma exceção na Idade Média, é nesta época que fatores como o crescimento das cidades, a expansão territorial e o florescimento do comércio, vão gradativamente, conforme Petitat, fazer com que a escola adquira uma relativa importância e promova um processo de transformação, iniciando pela suplantação de uma forma de transmissão de conhecimentos, até então predominante, a oralidade, aliada aos costumes, ritos, tradições e divisões de tarefas “se perpetua sobre um fundo de memória coletiva, reativada periodicamente por ocasião de eventos, festividades, mudanças de estações, colheitas. A palavra acompanha, formula novamente, repete a interpretação, volta a dizer as palavras certas, as canções, os provérbios...”¹⁰⁰

Ao final do Século XV a organização escolar em que inexistia a divisão de turmas por habilidade cognitiva, faixa etária ou classe social, a prerrogativa dos alunos escolherem e irem até os professores, o ensino individual e a disciplina frouxa foi lenta, mas continuamente, sendo descartada e substituída.

Na Europa, já no século XVI as transformações, na esfera econômica, advindas, principalmente, da transição da mão de obra artesanal, individual para a manufatura, coletiva; vão atingir o espaço doméstico e a organização familiar e substituir o ensino individual pelo ensino coletivo. O aprendiz medieval ao qual era facultada a escolha de seu mestre foi substituído pelo aprendiz inserido na organização dos colégios, com vida escolar submetida a diferentes formas de organização e controle, tendo o processo de ensino conduzido por um corpo de professores. Os *hospitia*, “que a princípio eram simples casa de estudantes pobres, transformam-se pouco a pouco em estabelecimentos de ensino”¹⁰¹.

A instituição, multiplicação, consolidação e disseminação dos colégios associadas às novas exigências sócio-históricas e às mudanças no orbe cristão, provenientes da Reforma e Contra-Reforma, fundamentam a escola e sua organização da forma como a conhecemos na atualidade. O século XVI é um divisor de águas no que se refere a essa institucionalização da educação, pois a estrutura implementada nos colégios desse século modifica profundamente a organização do ensino e implanta a lógica temporal que até hoje orienta muitas das nossas

¹⁰⁰ PETITAT, A. *Produção da escola/produção da sociedade*, 1994, p. 68.

¹⁰¹ Id., *Ibid.*, p. 77.

práticas educacionais. Múltiplos e contraditórios interesses foram dando forma ao sistema escolar.

Da Renascença à Revolução Industrial criam-se os colégios que vão se multiplicando, por toda a Europa, sob a tutela da Igreja Católica e da Reforma. À tais instituições são imputadas alterações bastante significativas em relação a pedagogia medieval. Nelas “os exercícios orais cedem lugar aos trabalhos escritos”¹⁰², e toda sua ação pedagógica vai ocorrer dentro dos estabelecimentos, determinando-se uma gradação sistemáticas das matérias, com programas centrados no latim e no grego, controle contínuo dos conteúdos e do tempo da aprendizagem, separação em classes sucessivas, supervisão e disciplinas rígidas. Conforme Petitat:

É o fim dos locais de ensino dispersos e das grandes salas que serviam a muitas aulas simultâneas. Cada classe passa a ter seu professor, e cada série, sua sala de aula. O colégio deixa de ser somente uma instituição e passa a ser também um prédio. Esta dupla repartição espaço-temporal fornece um ambiente adequado para o desenvolvimento dos métodos pedagógicos. A classe de alunos, *como sala e grau*, torna-se o eixo central da atividade escolar e condiciona, largamente a reflexão pedagógica: métodos de supervisão, medidas disciplinares, constatação das ausências e dos atrasos, classificação dos alunos, emulação e censuras, promoções e rebaixamentos, tudo ganha forma e significado na série de classes ordenadas e distintas de um estabelecimento. A classe se torna local de uma atividade coletiva marcada por regulamentos, o local fechado onde ocorre uma classificação permanente dos alunos, onde são comparadas as performances, eliminados os “fracos” e promovidos os “fortes”.¹⁰³

As preocupações pedagógicas da época são retratadas por Petitat (1994) ao reproduzir as concepções de Baduel, aluno de Mélanchthon e amigo de Sturm e de Calvino:

Até o momento não tivemos qualquer preocupação quanto à ordem mais conveniente dos conteúdos serem ministrados, e misturamos e confundimos tudo. Estes hábitos viciados serão banidos na nova escola, na qual seguir-se-á um método (...) mais apropriado aos diversos graus de desenvolvimento da criança e à natureza das matérias que ela deve estudar (...) a escola se dividirá em classes de acordo com a idade e o desenvolvimento dos alunos. O ensino das crianças pequenas será diferente daquele dos adolescentes, e ambos terão seu início, sua marcha progressiva e seu final (...). Correspondendo a esta divisão do tipo de linguagem adotada e à diversidade de idades e de aptidões que elas fazem supor, estabelecemos oito classes nas quais são repartidos os estudos destinados à infância. Chegando à escola ao redor dos cinco ou seis anos de idade, o aluno permanece até os quinze anos, percorrendo um grau por ano (...). Dos quinze aos vinte anos, ele segue as lições públicas e se inicia nas altas ciências e artes (...). Seus estudos são menos regulamentados e deixam de ser distribuídos em classes diferentes (...) Aos vinte anos, o rapaz (...) encontra-se em condições de abordar os estudos superiores, Medicina, Direito, Teologia.

¹⁰² Id., *Ibid.*, p. 72.

¹⁰³ Id., *Ibid.*, p. 90.

Temos aí mudanças substanciais não só em termos educacionais, mas em termos de padrões culturais e sociais. A criança que, na Idade Média, circulava livre e solta junto aos adultos e se educava nesse processo, passa a ser objeto de preocupação e doravante é tratada com “um ser fraco que é preciso subtrair às influências perniciosas, mediante sua submissão a uma contínua supervisão”¹⁰⁴. Com isso, estatui-se a adolescência.

Se, conforme Petitat (1994), na Idade Média as crianças eram precocemente integrada à vida adulta; as diferenças sociais se faziam notar em um conjunto de sinais exteriores, tais como roupas, posturas e símbolos, mas havia, naturalmente, o convívio de representantes de diferentes condições sociais em um mesmo espaço e se a educação tinha lugar dentro da família, são as fortes características impostas nos colégios que vêm redefinir conceitos e costumes e dar um novo ordenamento social na vida dos indivíduos, promovendo profundas modificações ao pensamento até então existente. O regime implantado nos colégios vai separar o mundo infantil do mundo adulto, sendo que a socialização dos pequenos agora se dá nesses locais especializados; definir uma nova categoria etária, a adolescência; demarcar uma nova temporalidade, que ainda não é palpável na família e na rua, mas que já se faz sentir nas cidades da Idade Média, com diversidade da noção de tempo entre os comerciantes e a Igreja.

Inicia-se e consolida-se, até por volta de 1550, uma prática educativa mais formal, com relações mais autoritárias e controle mais rígido dos estudantes, das matérias ensinadas, do conhecimento repassado e das virtudes a serem internalizadas. Dessa forma, “os traços comuns e fundamentais desses estabelecimentos é a concentração de cursos dentro de um mesmo espaço geográfico, gradação sistemática das matérias, programa centrado no latim e no grego, controle contínuo dos conteúdos adquiridos, supervisão e disciplina”. A constituição de classes cada vez mais sistematicamente divididas e cada uma com seu respectivo professor é solo fértil para novos princípios disciplinares e encontra “nos homens da pré-Reforma e da Reforma os melhores teóricos e propagadores desta nova pedagogia progressiva” sendo que “os jesuítas a estenderão para toda a Europa católica e os reformadores compreenderam que seu movimento somente conseguirá firmar-se e estender-se com o apoio das escolas”. Assim, essa prática se dissemina pelo mundo, inclusive para o Brasil, no monopólio dos jesuítas.

Os internatos se encarregam de separar crianças, adolescentes e adultos, mais especificamente nas camadas sociais superiores, e os pedagogos católicos e protestantes, para a

¹⁰⁴ Id., Ibid., p. 77.

aplicação de suas estratégias educacionais, passam expropriar o tempo e o movimento dos alunos, com vistas a obter resultados morais e culturais nas novas gerações.

Entretanto, apesar deste processo iniciado na Idade Média, que avançou no Século XVI e XVII e se consagrou no Século XVIII dar sustentação ao nascimento da modernidade educacional e de toda uma alteração radical provocada nos rumos da educação pelas organizações escolares, já no final do século XVIII, a tais instituições começou a pesar a acusação de que fechavam seus ensinamentos em torno de si mesmas. Ao fazer consideráveis restrições de pensamento, assentando a escolarização na cultura antiga e despojando desta os conteúdos perigosos para a fé, conseguiram fazer com que as inovações do mundo de fora não penetrassem nesses colégios. A escola que, até então, tinha conseguido responder às necessidades básicas de seu tempo, passa a ser criticada. A transmissão e repetição do conhecimento de fundo religioso e moralizador, calcado no respeito à autoridade de direito divino e na conformação dos indivíduos ao seu destino social, não condiz mais com as perspectivas de um mundo permeado por mudanças substanciais e os saberes ministrados nessa escola se mostram muito aquém da produção econômica e das revoluções que estavam se propagando. Dessa forma se estabelece um fosso entre as escolas e o que interessava ao mundo contemporâneo.

“Leitura, escrita, cálculo, dogmas religiosos, leis civis e ramos diversos da filosofia”¹⁰⁵, são conteúdos da escola regida pelas congregações religiosas, voltados para a formação do homem cristão, que vão, cada vez mais, distanciando essa instituição das expectativas sociais e, particularmente, da produção econômica. Os ataques a essa prática pedagógica se tornam cada vez mais veementes. Um novo paradigma histórico, o moderno, que tem início no mundo Ocidental no século XVIII vai forçar na escola a assimilação e incorporação das grandes transformações que se impunham. O indivíduo, a liberdade individual e a razão são as marcas desse novo tempo. É o nascimento do sujeito autônomo, com capacidade de pensar e decidir e da ciência moderna calcada na racionalidade técnica, propagando a crença no progresso social, já que o indivíduo é capaz de progredir pessoalmente e, conseqüentemente, melhorar a sociedade; fé na ciência, que doravante vai descobrir, criar e inventar as leis universais, explicando fenômenos e fazendo a humanidade compreender princípios da natureza física e da social.

¹⁰⁵

126.

PETITAT, A. *Produção da escola/produção da sociedade*, 1994, p.

Assim, a preocupação inicial de parte da sociedade com desenvolvimento das ciências e das indústrias se mescla, a partir do século XVIII, há a crença no progresso da sociedade humana gestada no afastamento da escolástica e assentado no poder da razão, na ciência e na celebração da liberdade individual. A pretensão de uma organização racional do cotidiano da vida social, propagado pelos iluministas do século XVIII em confluência com o tripé Estado-nação centralizado, modo de produção capitalista e centros urbanos, que segundo Giddens¹⁰⁶, consolidaram a era moderna, arrastaram consigo uma necessidade maior da modificação e sistematização das instituições escolares. O sistema de ensino carecia ser reorganizado para harmonizar-se com as exigências sócio-históricas da época.

Na França, o Iluminismo instala um período histórico marcado por uma política de reivindicação da escola pública, leiga, gratuita, de caráter científico e com discurso de identificação do vínculo da escola elementar com a formação dos Estados nacionais, com a transferência da formação dos fiéis pela Igreja para a formação dos cidadãos pelo Estado

Se, conforme Petitat, no Antigo Regime a participação do Estado é apenas nas autorizações para a abertura de escolas, sem um corpo administrativo constituído para as questões educacionais, no Estado-Nação a escola se estatiza. A dissociação Estado e Rei, dá a dimensão do pensamento da época: religião, moral cristã e amor ao rei são precedidos pelo “princípio da pátria” que vai conduzir a “reorganização dos programas escolares: leitura, escrita, história, geografia, economia, direito, todas as disciplinas encontram sua substância na própria realidade nacional”¹⁰⁷. Sob a batuta do Estado o foco da moral se desloca do estritamente religioso para o político e social. Do processo Estado ascendente e Igreja declinante, resulta a constituição de novo poder o político/secular em detrimento do poder político/espiritual que conferia ao Estado uma razão própria, independente e superior à razão dos indivíduos.

A estatização da educação faz com que o ato educativo, agora de caráter público, mantenha ligação próxima com os aspectos sócio-políticos e econômicos nacionais e estes são determinantes nas reformas escolares, especialmente, no papel do Estado que doravante, de acordo com Petitat, irá “pronunciar-se acerca dos programas e métodos, sobre os tipos de estabelecimentos e suas relações com a divisão do trabalho”¹⁰⁸. A partir de então, estão definidas as linhas contraditórias que demarcarão as discussões e embates em torno da educação que

¹⁰⁶ GIDDENS, A. *As conseqüências da modernidade*, 1991.

¹⁰⁷ PETITAT, A. *Produção da escola/produção da sociedade*, 1994, p.142.

¹⁰⁸ Id., *Ibid.*, p. 126.

adentraram os próximos séculos: liberdade x monopólio do ensino; subvenções públicas ao ensino privado; definição dos conteúdos; extensão do ensino primário e redefinição social e cultural do ensino secundário, vinculação entre os diversos graus de ensino.

O Estado, através da educação, vai referendar o pensamento liberal de liberdade, propriedade e segurança que torna todos iguais. A instrução pública é o processo pelo qual se forjará nos cidadãos o acatamento da “ordem natural, cujos princípios não se impõem por si próprios à consciência dos indivíduos (...) a educação representará então a parte essencial da ação persuasiva e preventiva do Estado”¹⁰⁹. Segundo Enguita:

Contra uma crença bastante difundida entre e pelos nacionalistas, as nações não nascem, mas se fazem. São mesmo impensáveis, se não o forem como produto do poder político, moderno ou não, e forjam-se com os instrumentos à sua disposição. O principal instrumento desse processo é a escola, que serve para estender à massa da população o que sem ela não seria nada mais do que a cultura da elite, ou de uma elite (que, por sua vez, pode ser constituída por uma classe social, mas também por uma casta guerreira, uma aristocracia proprietária de terras ou uma burocracia política ou religiosa). Outros mecanismos, tais como a Igreja anteriormente e os meios de comunicação hoje, podem desempenhar um papel confluyente e importante, mas nenhum chega a ser sistemático e eficaz como a escola, pois nenhum é capaz, como ela, de incorporar crianças em massa, submetê-las a uma doutrinação forçada, fazendo isso em nome e com legitimidade da razão, da cultura, da história, etc., sempre no singular.¹¹⁰

Assim, nos séculos XIX e XX, primeiro na Europa, depois no restante do mundo, apesar dos diferentes ritmos de expansão, a escola se desenvolveu como um fenômeno global e elemento centralizador da homogeneização lingüística e cultural de invenção da cidadania nacional, contribuindo para a socialização de entidades díspares, fragmentadas e plurais, com objetivo bem definido de promoção da cidadania nacional e de afirmação do Estado-nação.

Integrar os indivíduos a um ideário político e cultural comum para promover a identidade nacional, exigiu o nascimento e manutenção de uma escola para as massas – pública, obrigatória e laica.

2.2. A escola nos dias atuais

No estágio atual da modernidade, a expansão e a organização da escola, está intimamente ligada a um novo estágio da economia no mundo capitalista que consoante com as demais

¹⁰⁹ Id., *Ibid.*, p. 143.

¹¹⁰ ENGUITA, M. F. *Educar em tempos incertos*, 2004, p. 46.

transformações sociais dessa época, impregna a instituição escolar e seus projetos educacionais de práticas equivalentes às utilizadas na esfera produtiva.

Dessa forma, de acordo com Katz ¹¹¹

Desde que começou a revolução industrial, toda sociedade teve que desenvolver um mecanismo para mudar os comportamentos apropriados em uma sociedade tradicional para aqueles exigidos pela modernidade. A América enfrentou este problema, o problema da disciplina industrial, assim como tantos outros, através das escolas.

A escola não sofreu modificações somente de cunho curricular, mas, sobretudo, na organização de seu contexto material. Ritmo e tempo associados à “avaliação, rentabilidade e intensidade do trabalho escolar”¹¹² e culminados por um perfeito sistema de competições e emulações, produzem resultados extraordinários na transmissão e assimilação de conteúdos culturais, favorecendo o controle das atividades e dos corpos e projetando aversão ao ócio e exaltação do trabalho.

A exemplo do que ocorreu na organização das forças produtivas, com o surgimento das fábricas, que concentravam os trabalhadores em um mesmo local, o que permitia a imposição de maior disciplina, fiscalização e os expropriava do controle e da visão total do processo de fabricação, a escola realizou trabalho semelhante com o aluno que,

Confinado a um espaço fechado, mantido em local fixo, inserido em uma rede de vigilância mútua e emulação, levado a seguir um horário pré-determinado, o aluno é incitado ao trabalho permanente. O ambiente espaço-temporal do colégio a um tempo apóia e dá caráter de atualidade à ideologia do trabalho por si mesmo. Contudo, é preciso destacar que esta ética do trabalho não se traduz em termos de formação profissional concreta, antes como uma *cultura geral laboriosamente adquirida*. O método, a organização, o controle físico, o tempo de trabalho são tão importantes quanto os conteúdos inculcados. Todos esses elementos encontram-se em estreita ligação com a estrutura de poder dentro dos colégios.¹¹³

Domar o caráter e adequar o comportamento dos alunos, através da ordem e do silêncio, da pontualidade e das atitudes corretas, da vigilância constante do professor e da punição, deixa o ensino, inicialmente, em segundo plano. Entretanto o fortalecimento da sociedade cada vez mais urbanizada e industrializada, induz à necessidade de dominar uma certa quantidade de

¹¹¹ KATZ, In ENGUITA, M. F. *A face oculta da escola*, 1989, p. 145.

¹¹² PETITAT, A. *Produção da escola/produção da sociedade*, 1994, p. 92.

¹¹³ Id., *Ibid.*, p. 93.

conhecimentos e habilidades para se inserir nas relações trabalhistas engendradas no processo fabril.

Se, conforme afirma Enguita a rudimentaridade da organização das escolas e dos processos educativos correspondia à rudimentaridade dos processos produtivos do século XIX, no século seguinte, a busca ilimitada pelo aumento da produtividade através da elevação da destreza do trabalhador, economia de tempo e aperfeiçoamento das máquinas, resultou em uma profunda revisão na organização do trabalho traduzida nas idéias da gestão científica do trabalho de Taylor, que pregavam maior divisão e fragmentação do trabalho dentro da fábrica e especialização máxima do trabalhador para a produção de rapidez e eficiência.

A decomposição do trabalho em tarefas mais simples mediante a análise de tempos de execução e dos movimentos do trabalhador, vai sistematizar, codificar e regularizar “os processos de trabalho individuais com vistas à maximização do lucro”¹¹⁴. Separa-se a concepção da execução das tarefas, colocando o trabalhador na condição de mero executor do que é pensado e engendrado pela administração superior; intensifica-se a divisão e o controle do trabalho, através do estudo e implantação de tempos e movimentos ideais para a execução das tarefas de maneira cada vez mais rápidas e eficientes, com a conseqüente eliminação de tempos e movimentos desnecessários as tarefas produtivas. O resultado é a especialização, a fragmentação e alienação do trabalhador.

A intensificação do aumento da produtividade ganha novos fundamentos na precisão implacável do ritmo imposto por uma cadeia de montagem no processo desenvolvido por Henry Ford na indústria automobilística. Enguita aponta o fordismo como

a incorporação do sistema taylorista ao desenho da maquinaria mais a organização do fluxo contínuo do material sobre o qual se trabalha: simplificando, a linha de montagem. Tal como a maquinaria na divisão manufatureira do trabalho, o fordismo, que representa com relação ao taylorismo a incorporação dos cálculos de movimentos e tempos em um sistema mecânico de ritmo regular e ininterrupto, supõe a subordinação do trabalhador à máquina, a supressão de sua capacidade de decisão e, ao mesmo tempo, a diminuição drástica dos custos de supervisão. Com ele, o trabalho alcança o grau máximo de submetimento ao controle da direção, desqualificação e rotinização, e os trabalhadores vêm diminuído ao mínimo o controle sobre seu próprio processo produtivo e reduzida a zero ou pouco mais que zero a satisfação intrínseca derivada do mesmo.¹¹⁵

¹¹⁴ ENGUITA, M. F. *A face oculta da escola*, 1989, p. 17.

¹¹⁵ Id., *Ibid.*, p. 17.

A hegemonia do pensamento taylorista-fordista na organização fabril produz uma crescente familiarização com o mercado econômico e penetra o meio educacional; a educação recebe o tratamento de mercadoria, o aluno de produto e a escola de empresa.

Segundo Enguita¹¹⁶ alastram-se e vão sendo introduzidas na educação determinadas proposições teóricas, mediadas pelas reformas educacionais, que alardeam uma identidade absoluta entre empresa e escola, sem levar em consideração a peculiaridade dos objetivos e beneficiários dos serviços de cada instituição, tais como o pensamento de Bobbitt – produtos da educação podiam ser ministrados com a mesma precisão dos da indústria, ou seja, planejar, fixar, mensurar cada fase do processo escolar e treinar os profissionais para cumprirem, com métodos mais adequados e eficientes, o proposto; de Spaulding – introdução da análise do custo-benefício em termos de produção escolar; de Cubberley – introdução na escola da figura do correspondente ao especialista em organização do trabalho que o taylorismo havia trazido consigo, o especialista em eficiência.

Quantificação do desejável em sala de aula, fragmentação e compartimentalização dos conhecimento e habilidades em matérias, separação teoria e prática, intensificação da especialização dos profissionais da educação, fazendo com que as linguagens e campos de conhecimento se tornem cada vez mais distintos, dificultando a comunicação entre esses, unilateralidade do educando – cuidar de seu trabalho sem importar-se com o outro, alienação do educador e do educando – “o saber transmitido é o que merece sê-lo”, já que o conhecimento necessário é escolhido e organizado por uma instância acima, legítima e especializada para essa seleção. No processo pedagógico a ênfase maior é dada, antes, à utilização dos multimeios na transmissão do conteúdo e na aptidão para a submissão que para os conteúdos culturais.

A gestão da escola passa pela divisão técnica do trabalho, ou seja, a pessoa certa, no lugar certo executando a tarefa certa. À escola foi transferida a incumbência de formar especialistas, trabalhadores capazes de tomar conta de parte ou de fragmentos do processo produtivo (um operário, uma função), materializando a perspectiva epistemológica e metodológica do positivismo em sua vertente funcionalista de um lado e, de outro, garantindo a supremacia do capital na consecução do lucro para os donos de produção.

Mundialmente, o paradigma taylorista/fordista é colocado em xeque a partir dos anos 70 do século XX, período em que as nações capitalistas avançadas inserem-se em uma revolução no

¹¹⁶ Id., Ibid., p. 126-127.

padrão de industrialização com base no desenvolvimento de novas tecnologias: microeletrônica, informática, robótica, fibras óticas, *chips*, novas formas de energia aliadas à revolução científica com a microbiologia, a biotecnologia, a cibernética e a engenharia genética. Trata-se de uma revolução tecnológica e científica sem precedentes, que ocorre em escala mundial, devastando e recriando paradigmas sociais, políticos, econômicos, culturais, temporais e geográficos.

A cultura, pela instantânea difusão da informação, encontra-se em um novo patamar de produção, circulação e consumo. O Estado se altera em suas funções, prevalecendo o modelo neoliberal de diminuição de seu papel e fortalecendo as leis do mercado. A sociedade se transforma na sociedade do conhecimento, da qualidade total, da informação, dos pós – modernismo e industrial. As coisas se alteraram nas sociedades capitalistas, apresentando outras marcas que acentuam e diversificam suas estratégias constitutivas de subjetividade. O espaço da comunicação pessoal se virtualiza com a internet e o celular. O mercado regulariza tudo com nitidez crescente e o capitalismo mundial entra em acelerado processo de integração e reestruturação, requisitando a reestruturação do sistema de produção e mudanças no mundo do conhecimento que afetam de modo especial, a organização do trabalho, o perfil do trabalhador e a qualificação profissional. Surgem as montadoras e empresas de serviços que podem substituir as fábricas, mas que juntamente com estas, se informatizam e automatizam. Com base na microeletrônica os instrumentos de produção e as máquinas se transformam e arrastam consigo a implantação de novas técnicas e formas de gestão, de produção, de organização do trabalho, conseqüentemente, evidenciando novas exigências quanto à demanda de mão-de-obra. Sai de cena o trabalhador especializado em uma tarefa para dar lugar ao trabalhador com múltiplas habilidades.

Neste estágio da sociedade moderna, cada vez mais globalizada vemos a ordem mundial sendo definida e regida pelos organismos internacionais – FMI, BID, BIRD, UNESCO, OMC, BM) – que levam a perda de identidade do Estado-Nação e receita um Estado de funções mínimas, quando:

O neoliberalismo passou a ditar o ideário e o programa a serem implantados pelos países capitalistas, inicialmente no centro e logo depois nos países subordinados, contemplando reestruturação produtiva, privatização acelerada, enxugamento do Estado, política fiscais e monetárias, sintonizadas com os organismos mundiais de hegemonia do capital como o Fundo Monetário Internacional.

A desmontagem dos direitos sociais dos trabalhadores, o combate cerrado ao sindicalismo classista, a propagação de um subjetivismo e de um individualismo acerbadados na qual a cultura 'pós-moderna', bem como uma clara animosidade contra qualquer proposta

socialista contrária aos valores e interesses do capital são traços marcantes deste período recente.¹¹⁷

É o Estado nacional deixando de ser a fonte única do direito e das regulamentações e transferindo suas prerrogativas reguladoras (deliberações sobre política econômica, monetária, cambial, tributária, etc) para as administrações supranacionais, que aparecem como guardiãs da nacionalidade.

O sistema educacional não pode ficar fora dessa metamorfose e autores como Antunes¹¹⁸ Frigotto¹¹⁹, Gentili¹²⁰ entre outros, se dedicam aos estudos da relação trabalho e educação, realizando uma análise minuciosa das relações entre reestruturação produtiva, crise do capitalismo e educação nesse contexto da formação e consolidação da sociedade do conhecimento e do fim da sociedade do trabalho. As pesquisas de Frigotto levam-no a afirmar que, “o ideário neoliberal, sob as categorias de qualidade total, formação abstrata e polivalente, flexibilidade, participação, autonomia e descentralização está impondo uma atomização e fragmentação do sistema educacional e do processo do conhecimento escolar”¹²¹.

Embora, tal como Thompson¹²² anuncia na formação da classe trabalhadora do início da modernidade, esse processo não se dá sem conflito, pois há educadores que insistem na preservação dos valores humanista e na especificidade da ação educativa, ou seja, promover a humanização e propiciar condições para a constituição da personalidade, buscando levar seus alunos aos benefícios dos avanços materiais e intelectuais, sem declinar da experiência humana coletiva, mas são constantemente pressionados a render-se à força que vem do clamor da formação para o mercado de trabalho, aos reclames de uma sólida educação básica geral e uma policognição tecnológica, emergente do sistema produtivo capitalista que, segundo Resende Pinto é caracterizada por:

um conjunto de conhecimentos que envolvem: a) domínio dos fundamentos científico-intelectuais subjacentes à diferentes técnicas que caracterizam o processo produtivo moderno, associado ao desempenho de um especialista em um ramo profissional específico; b) compreensão de um fenômeno em processo no que se refere tanto à lógica funcional das máquinas inteligentes como à organização produtiva como um todo; c)

¹¹⁷ ANTUNES, R. *Trabalho e precarização numa ordem neoliberal*, 2002, p. 126-127.

¹¹⁸ Id., *Ibid.*

¹¹⁹ FRIGOTTO, G. *Educação e a crise do capitalismo real*, 2000.

¹²⁰ GENTILI, P. e FRIGOTTO, G. *A cidadania negada: políticas de exclusão na educação e no trabalho*, 2002.

¹²¹ FRIGOTTO, G. *Educação e a crise do capitalismo real*, 2000, p. 79.

¹²² THOMPSON, E. P. O tempo, a disciplina do trabalho e o capitalismo. In SILVA, T. T. (org) *Trabalho, educação e prática social*, 1991

responsabilidade, lealdade, criatividade, sensualismo; d) disposição do trabalhador para colocar seu potencial cognitivo e comportamental a serviço da produtividade da empresa.¹²³

Todo esse legado das exigências do processo produtivo adentra o sistema educativo, uma vez que todas as instituições sociais estão em interdependência e, no avanço da modernidade, da civilização industrial, capitalista e globalizada, o universo escolar se impregna da preocupação de dar respostas positivas a uma formação que acompanhe as transformações tecnológicas e produtivas e que se engaje no trinômio produtividade, competitividade e lucratividade.

Neste cenário, em relação à educação, assiste-se também uma reconfiguração do papel do Estado. Segundo Kohan¹²⁴ “ele transfere ao mercado atribuições de gestor das políticas educacionais e se concentra em funções predominantemente avaliativas e de contenção social”.

Os projetos nessa área são permeados pela cooperação bilateral e internacional. Esse fato é impulsionado pela Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada em Jomtien (Tailândia) em 1990, financiada pela UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura), UNICEF (Fundo das Nações Unidas para a Infância), PNUD (Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento) e Banco Mundial, que resultou nas diretrizes para a educação mundial e que, mais intensivamente, enfatizou os organismos internacionais como arautos das reformas no campo educacional e colaboradores técnicos e financeiros para o desenvolvimento da educação básica. A partir de então, UNESCO, CEPAL (Comissão Econômica para a América Latina e Caribe), PROMEDLAC (Projeto Principal de Educação para a América Latina e Caribe) e Banco Mundial, passaram a discutir e negociar recomendações de tarefas para com a educação em que os países latinos teriam que concentrar esforços, determinando a agenda educacional.

Na década de 90, na América Latina, no que se refere a educação, o Estado promove ações em parceria com empresas e agências internacionais e com a sociedade civil. Entre esses organismos, especialmente o Banco Mundial, se posiciona como portador da modernização, redefinindo e reestabelecendo políticas de desenvolvimento para os países emergentes e pobres e, conseqüentemente, proporcionando um modelo no campo da educação escolar, baseado na garantia de acesso a escola.

¹²³ RESENDE PINTO, In FRIGOTTO, *op.cit.*, p. 155-156.

¹²⁴ KOHAN, W. *Infância. Entre educação e filosofia*. 2003, p. 102.

As políticas educacionais se coadunam às propostas dos organismos internacionais de financiamento e aos avanços do setor produtivo, sendo que o

Banco Mundial recomenda mais atenção aos resultados, sistema de avaliação da aprendizagem, inversão em capital humano atentando para a relação custo-benefício; propõe, além da descentralização da administração das políticas sociais, maior eficiência no gasto social, maior articulação como setor privado na oferta da educação.¹²⁵

Dentro deste contexto, surge uma nova era, a do ajuste estrutural e, no Brasil, decorrente dessas orientações e ajustes, instaura-se uma profusão de medidas que reformaram o sistema educacional, todas com o “apoio em justificativas elaboradas por técnicos de organismos multilaterais e de intelectuais influentes no país”¹²⁶. Os programas de reformas estruturais no campo educacional vão promovendo pouco a pouco o esvaziamento das estruturas de decisão centrais de poder dos Estados nacionais, que são transferidas, ou para baixo, quando transfere competências para as coletividades (construção escolar, formação profissional, serviços urbanos, saúde e assistência social, entre outros); ou para cima, quando os Estados Nacionais, cedem parte de suas competências a outros tipos de organizações (Grupo dos Sete, Organização Mundial de Comércio, Acordo Geral de Tarifas e Comércio, Comissão Européia, entre outros).

Consoante com a evolução da produção material, com todo avanço civilizatório e com o embate entre os que defendem a educação como projeto de emancipação humana e força propulsora da transformação das relações sociais e os que a defendem como formação para o mercado de trabalho, o panorama educacional foi se transformando. A escola foi analisada sob diferentes eixos. Até os anos oitenta estávamos sob o efeito das teorias funcionalistas de, entre outros, Durkheim e Talcott Parsons, e das teorias da reprodução, disseminadas nos estudos de pensadores como Bourdieu e Passeron, Baudelot e Establet e Bowles e Gintis, que demonstravam a influência das macro-estruturas na organização da ação pedagógica escolar. A partir de oitenta, as teorias educacionais buscaram superar as dicotomias até então estabelecidas de sujeito-objeto e colocar o homem como autor e sujeito da sua história e, portanto, voltadas para um fazer cotidiano em que se acredita que a natureza e a sociedade é produto da ação humana.

¹²⁵ SHIROMA, *et. alli. Política educacional*, 2004, p. 74.

¹²⁶ Id., *Ibid.*, p. 77.

Desta forma, eixo de análise da instituição escolar movimentou-se, as teorias educacionais modificaram-se, revisitaram-se os conteúdos escolares, alinhando-os às exigências de cada momento histórico. Redefiniram-se concepções da relação teoria e prática e da relação pedagógica. Transformaram-se as metodologias, o papel do professor e a expectativa de comportamento e de aquisição de conhecimentos dos alunos. Mizukami¹²⁷, Libâneo¹²⁸, Saviani¹²⁹, entre outros autores, mostram uma compreensão multifacetada dos objetivos e anseios no campo educacional, expressa em posições e tendências que demarcaram o processo de formação humana.

2.3. Educando, tempo e espaço: vias para a construção de um outro fazer pedagógico

Apesar de todas as discussões, das reformas decorrentes da exigência de cada momento histórico que atingiu e que atinge o processo educativo escolar, dos sinais de um outro estágio da modernidade, tais como o esfacelamento da solidez explicitado nos estudos de Benjamin, Giddens e Berman e o fato de que conceitos centrais tais como emancipação, individualidade, tempo/espaço e comunidade que deveriam constituir o chão firme dos novos tempos perderem sua rigidez, alguns aspectos, entre eles a preparação do educando para o futuro, a fragmentação do tempo e do espaço, atravessaram os tempos permanecem, em maior ou menor grau, de acordo com cada escola. Na passagem de uma sociedade segura para uma sociedade plural e instável, esses três aspectos ainda são bastante visíveis na maioria das escolas, transformando-se, junto com outras situações, em impeditivos para que a escola efetivamente consolide currículo, metodologia, processo ensino-aprendizagem, relação professor-aluno, que permitam reflexões e discussões acerca de questões que abarquem a interdisciplinaridade, o fim de conhecimentos parcelados advindos do pensamento linear e de situações propícias à experiências e a construção de conhecimentos e saberes e que façam da escola local de novidade, experiência, emancipação e busca de outros territórios e outras compreensões.

Conforme Goergen, os estudos de Bauman sobre a modernidade:

¹²⁷ MIZUKAMI, M. das G. N. *Ensino: as abordagens do processo*, 1986

¹²⁸ LIBÂNEO, J. C. *Democratização da Escola Pública*. A pedagogia crítico-social dos conteúdos, 1990.

¹²⁹ SAVIANI, D. Tendências e correntes da educação brasileira. In: MENDES, D. T. (coord.) *Filosofia da Educação Brasileira*, 1987.

(...) nos serve para ilustrar as transformações dos conceitos de tempo e espaço e evidenciar como a instituição escolar continua presa a uma suposta solidez dessas categorias que, na verdade, já não existe. Com isto a escola assume características de uma instituição anacrônica e a-tópica. Em outros termos, a exposição de Bauman nos ajuda a compreender que o tempo e o espaço da escola continuam modernos, em evidente descompasso com a espacialidade e temporalidade contemporânea.¹³⁰

Na contemporaneidade percebe-se a escola enredada em um processo conflitivo, cindida entre a adaptação aos avanços e transformações que se inserem em nossa vida e a velha organização do trabalho pedagógica fragmentada, autoritária, disciplinadora. Quase todas as escolas da sociedade do conhecimento, apesar de todo o avanço técnico-científico e cultural, à disposição nesse planeta global, permanecem vinculadas a organização do trabalho pedagógico, calcada na fragmentação do tempo e na delimitação do espaço geográfico, ou seja, tempo e espaço na escola contemporânea continuam direcionando do início da modernidade. Isso se dá porque, apesar da sociedade necessitar de um conjunto de conhecimentos diferenciados da época de implantação do espaço escolar como local especializado da transmissão da educação formal, os valores e comportamentos a serem inculcados guardam semelhança, ou seja, ordenar, disciplinar e gerar subjetividades e identidades, dentro de normas e práticas definidoras que adaptem as novas gerações às necessidades do progresso, sempre no viés capitalista.

Em escolas mais conservadoras, observamos uma estruturação da crítica foucaultiana, onde diferentes técnicas e dispositivos se combinam para domesticar, alienar, formar corpos dóceis e subjetividades conformes aos mecanismos de controle que ela contribui para disseminar. Um olhar mais atento ao fazer da escola nos desvela que o ambiente escolar e, mais diretamente, o chão da sala de aula ainda está impregnado de tradições “arraigadas na cultura política e social, docente e escolar: reprovar, reter, segregar e excluir”. Pensar apenas em preparar o educando para o futuro, preocupar-se com um tempo fragmentado e com a organização e ocupação rígida do espaço, estão em primeiro plano no planejamento pedagógico dessa escola e são a base da formação humana escolar, estabelecendo as relações escola, sociedade, cultura e trabalho.

São fundamentos que se mantêm consoante com o nascimento da escola: educandos sem presente, sendo preparados para o futuro, em uma visão do conhecimento e do exercício da cidadania para uso no futuro; tempos “regidos por uma lógica rígida, gradeada, disciplinada, na

¹³⁰ GOERGEN, P. *Espaço e tempo na escola: constatações e expectativas*, 2007, p. 10.

crença de que tudo é previsível, que o futuro é certo, que a seqüenciação é inexorável...”¹³¹ espaços distantes do “lá fora” e que remetem à construção da cultura escolar que privilegia a transmissão de valores, comportamentos e a sujeição dos corpos através de uma rigorosa vigilância. A organização do espaço na escola, segundo Foucault¹³², é capitalizadora do tempo e propiciadora da disciplina nas práticas coletivas, ao apropriar-se do tempo, do pensar e da mobilidade do corpo do aluno.

Sem conseguir compreender o educando numa visão histórica de sujeito do conhecimento, sua imagem é associada a imaturidade, àquele que precisa ser conduzido para se tornar dono de si. É a imagem do tutelado, onde alguém tem que exercer o pátrio poder, do que não é dono de si, do que precisa, até se livrar dessa tutela. Encarado como “possibilidade de um vir a ser, é a potência do que será no futuro”¹³³, sua vida presente não é respeitada, não tem um sentido em si e dessa forma, inúmeras vezes, temos uma escola unilateral, com o silenciamento da voz do educando.

Kramer pergunta: “Onde fica o presente? Fica num corredor obscuro e sem significado em que tudo o que supostamente se pretende ensinar só adquirirá sentido num longínquo ‘um dia você vai precisar disso?’”¹³⁴ Nessa prática toda a aprendizagem é vista como um acúmulo de conhecimento para o futuro: para compreender conteúdos das séries seguintes, passar no vestibular, para a obtenção de um bom emprego, para a formação de sua cidadania que se dará quando se engajar na vida social e assim por diante. É a nulidade do ser presente, do agora, é subtrair do educando a possibilidade “de formar a curiosidade, a paixão de aprender, a emoção e a vontade de conhecer, de indagar a realidade em que vivem, sua condição de classe, raça, gênero, sua idade, corporeidade, memória coletiva, sua diversidade cultural e social...”¹³⁵

Kramer assim explicita esse processo:

A escola costuma recorrer à experiência passada para nela jogar a culpa pelos problemas do momento presente, assim como recorre ao futuro para nele depositar a confiança de que mudar é possível. E onde fica o presente? Se a educação da criança de ontem é responsável pelas falhas do hoje e se só a criança de hoje irá transformar a sociedade, o

¹³¹ ARROYO, M. G. *Imagens quebradas: trajetórias e tempo de alunos e mestres*, 2004, p. 23.

¹³² FOUCAULT, M. *Vigiar e punir: Histórias da violência nas prisões*, 1989

¹³³ KOHAN, W. *Infância: Entre educação e filosofia*, 2003, p. 111.

¹³⁴ KRAMER, S. *Por entre as pedras: arma e sonho na escola*, 1993, p. 31.

¹³⁵ ARROYO, M. G. *Imagens quebradas: trajetórias e tempo de alunos e mestres*, 2004, p. 34.

país, a humanidade, onde fica a criança de hoje? O presente, a criança, a história: todos congelados e cristalizados... ao menos nos nossos discursos educacionais.¹³⁶

Neste viés a escola passa então a pensar e falar pelos imaturos e que supostamente “não sabem” e usurpa do aprendiz sua condição de cidadão, de sujeito que assume sua parte de responsabilidade em um projeto inserindo-o em uma ordem repressiva e antidemocrática que o levará à conformação com a situação vigente. Concordamos com Arroyo quando afirma que “reconhecer os educando(as) como habitantes legítimos da escola implica em criar condições estruturais para que a ocupem como seu território”¹³⁷, mas percebemos que nas escolas em que vige um cunho mais tradicional, ainda é, exclusivamente, o adulto que organiza o tempo e o espaço do educando, cria as regras de convivência sem sua participação, indo muitas vezes de encontro aos interesses dos mesmos. Os educandos ainda são privados de participar porque são vistos como seres incapazes de opinar sobre seus próprios interesses. Instala-se um círculo vicioso difícil de quebrar,

“não podem decidir porque não sabem, não podem saber porque não decidem. Isso continuará indefinidamente, se não se tomar consciência de que só se aprende a votar votando, só se aprende a participar participando, só se é democrático praticando a democracia, pois esse é um ‘caminho que se faz caminhando’”.¹³⁸

Segundo Resende¹³⁹, “com a justificativa de que a baixa faixa etária impede um trabalho de esclarecimento, o processo de alienação é iniciado precocemente e os direitos dos alunos não são de seu conhecimento”. Nesse sentido, como afirma Nudler¹⁴⁰, em uma sociedade que produz e necessita de alienação, a educação cumpre a função de transformar a criança, ser naturalmente curioso e inquieto, em um indivíduo invadido por total desprezo pelo conhecimento e pela possibilidade de ação sobre os aspectos transcendentais da realidade, em um indivíduo cevado no vício da indiferença, com uma paralisia de seu espírito crítico e uma inibição sistemática da capacidade de observação da realidade imediata. É uma visão de ensinar e aprender que deixa antever que é necessário primeiro e antes de tudo, ensinar o educando, instrumentalizá-lo através de normas e regras que mostrem como devem agir, para depois, em algum momento, que não na

¹³⁶ KRAMER, S. *Por entre as pedras: arma e sonho na escola*, 1993, p. 65.

¹³⁷ ARROYO, M. G. *Imagens quebradas: trajetórias e tempo de alunos e mestres*, 2004, p. 27.

¹³⁸ FERRETI, C. *Escola de tempo integral: desafio para o ensino público*, 1986, p.63.

¹³⁹ RESENDE, L. M. M. *Relações de poder no cotidiano escolar*, 1995, p. 52.

¹⁴⁰ NUDLER, T. B. *A educação e os mecanismos ocultos da alienação*, 1975.

escola, eles possam ter acesso às decisões (pessoais, sociais e institucionais) e estejam aptos para exercer sua cidadania convivendo com a democracia.

Tal modelo educacional trata o aluno como objeto e não sujeito da ação educacional, situação que resulta em terreno fértil para o surgimento do “professor-pastor”:

Ele assume a responsabilidade pelas ações e o destino de sua turma e de cada um dos seus integrantes. Ele se encarrega de cuidar do bem e do mal que possam acontecer dentro da sala de aula. Ele responde por todos os pecados que possam ser cometidos no “seu” espaço. Embora assumam modalidades leves e participativas, entre o professor e a turma há uma relação de submissão absoluta; sem o professor os alunos não saberiam o que fazer, como aprender, de que maneira comportar-se; eles não saberiam o que está bem e o que está mal, como julgar a atitude de uma colega, a falta de esforço de si mesmos para cumprir uma tarefa. (...) Por último, lhe ensinará que sem alguma forma de sacrifício ou renúncia de si e do mundo seria impossível desfrutar de uma vida feliz e de uma sociedade justa.¹⁴¹

A perpetuação dessa situação, do professor-pastor e do aluno como incapaz de decidir e preparado para intervir só no futuro, dificulta o diálogo e provoca um distanciamento escola-educando. A escola que se distancia do educando e de seus interesses, deixa de ser prazerosa e de proporcionar ao aluno o conhecimento dos objetivos da escola, usurpando dele sua condição de cidadão, de sujeito que assume sua parte de responsabilidade em um projeto.

Assim configurada escola deixa de utilizar-se de um potencial humano extremamente promissor, a criança que, de acordo com Baudelaire tem em si “a faculdade de se interessar vivamente pelas coisas, mesmo pelas mais triviais em aparência” e que em textos de Benjamim como “Rua de mão única”, “Infância berlinense” ou “Imagens do pensamento” revela-se com uma sensibilidade ímpar ante o mundo, “interessadas em jogos e bonecas, fascinadas por contos de fada, querendo sobretudo aprender e criar, as crianças se sentem mais próximas do artista, do colecionador e do mago, do que de qualquer pedagogo bem intencionado, que Benjamim intitula de filisteu...”¹⁴²

A criança está aberta para uma maior participação no seu processo de formação, cabe aos educadores se abrirem para práticas que não os coloquem sempre na posição de centralidade do processo pedagógico e permitam-se a “estranha situação, em que abrir mão da própria singularidade e do próprio poder parece ser condição para, de um modo íntegro, propor aos

¹⁴¹ KOHAN, W. *Infância*. Entre educação e filosofia, 2003, p. 88.

¹⁴² KRAMER, S. *Por entre as pedras: arma e sonho na escola*, 1993, p. 63.

demais serem eles próprios, construindo territórios experimentais, chances de recriação de si mesmos e do mundo”¹⁴³.

Quando alguém está imbuído de que há algo a explicar ou modelar sobre o pensar de outra pessoa para que pensem “melhor” ou “corretamente” está se propondo que o outro pense e compartilhe a mesma forma de pensar, o que por si só já teria inviabilizado o pensamento do outro. Mas, isso também se reverte contra aquele que se impõe, pois também inviabiliza a evolução do seu próprio pensar, já que congela seu pensamento em uma “imagem que já não pensa e que apenas procura que os outros a reproduzam mimeticamente. Não é o pensamento 'ordinário', de 'baixo nível', dos outros, o que embrutece, mas a crença na incapacidade de pensar dos outros e na superioridade do próprio pensar”¹⁴⁴.

Este tipo de escola não se apercebe que os entraves para uma escola mais aberta e interessante vêm de suas próprias estruturas escolares, das relações sociais e culturais que essas estruturas materializam e legitimam; qual seja, de que o adulto detém o privilégio de distinguir o que é bom e deliberar sobre o bem de todos, isto porque já está cristalizado que os aprendizes são incapazes de maior participação que aquela expressa na obediência.

Ao paralisar essa participação no presente anestesia-se a mentalidade infantil sem perceber que “a incapacidade infantil de entender direito certas palavras ou manusear direito certos objetos também recorda que, fundamentalmente, nem os objetos e nem as palavras estão aí somente à disposição para nos obedecer, mas que escapam, nos questionam, podem ser outra coisa que nossos instrumentos dóceis”¹⁴⁵. A incompletude da criança é a sua fortaleza e nossa esperança, pois revela que a humanidade não é completa e acabada, incitando-nos à invenção do possível, ao mesmo tempo que nos desvela múltiplas possibilidades de caminharmos, dentro da escola, por caminhos que nos levem a uma outra formação, a uma nova mentalidade, tendo a certeza de que:

Ao negarmos uma compreensão da criança que a desqualifica como alguém incompleto, quer dizer, alguém que se constitui num *vir-a-ser* distante do futuro, privilegiamos situá-la no espaço em que o tempo se entrecruza entre presente, passado e futuro ... a criança se

¹⁴³ FARIA FILHO, L. M. *Pensadores sociais e história da educação*, 2005, p. 96.

¹⁴⁴ KOHAN, W. *Infância*. Entre educação e filosofia, 2006, p. 234.

¹⁴⁵ GAGNEBIN, J. M. *Infância e pensamento*. In GHIRALDELLI, P. *Infância, escola e modernidade*, 1997, p. 98.

constitui no amanhã: ela é o hoje, no seu presente, um ser que participa da construção da história e da cultura do seu tempo.¹⁴⁶

Esta cultura do educando sem presente é possível porque encontra aliança e reforço na organização do tempo e do espaço escolar daquelas escolas que não percebem que todo seu espaço é educativo e formativo e que a criança é um cidadão no presente.

A concepção de tempo que se tornou dominante na cultura ocidental prima pela linearidade e é fruto de um profundo movimento de transformação da temporalidade que marcou o início da modernidade. O tempo deixa de ser regido pelo badalar do sino nas igrejas ou pela estações da natureza, para impor uma preocupação cada vez maior com sua quantificação e precisão, fruto do desenvolvimento científico e tecnológico. O tempo da Igreja foi mudado e com ele mudou-se o tempo social e o tempo individual. O tempo em que giravam as obrigações sociais, o tempo da família e o tempo de cada indivíduo sofreram cortes e abalos. As instituições sociais passaram então reconhecer um novo tempo e enquadrar os indivíduos nesta realidade.

Na conformação da sociedade ocidental aos ditames da Revolução Industrial, cresce a preocupação com a nova ordem para a sociedade. O progresso e a industrialização, requisitam outra maneira de produzir bens e riquezas e, nesta maneira, sempre se procurou avançar mais em tecnologia e conhecimentos científicos para a modernização e eficiência das máquinas e da forma de produzir, mas, especialmente os conhecimentos científicos voltaram sua atenção para o comportamento e a aprendizagem dos indivíduos. Assim, a instituição escolar vem atender aos reclames desses novos tempos e, alinhada aos ideais burgueses, vincula-se à superação do idealismo transcendentalista da escola medieval e à implantação da experiência empírica e do método racional.

Precisava-se quebrar as resistências e ensinar os indivíduos a lidar com novos ritmos, controlar velhas atitudes e comportamentos e a escola, entre outras instituições, apresenta-se como local no qual o repasse dos domínios de conhecimento e habilidades é a linha de frente, mas que tem sua força maior na maneira organizada como dá sustentação à formação da consciência temporal.

De acordo com Elias:

(...) o tempo é algo que se desenvolveu em relação a determinadas intenções e tarefas específicas dos homens. (...) O indivíduo ao crescer, aprende a interpretar os sinais

¹⁴⁶ SOUZA, S. J. *Infância e Linguagem*: Baktin, Vygotsky e Benjamin, 2003, p.159.

temporais usados em sua sociedade e a orientar sua conduta em função deles. A imagem mnêmica e a representação do tempo em um dado indivíduo dependem, pois, do nível de desenvolvimento das instituições sociais que representam o tempo e difundem seu conhecimento, assim como das experiências que o indivíduo tem delas desde a mais tenra idade.¹⁴⁷

O esquadrinhamento do tempo diferenciado entre o adulto, o adolescente e a criança e do ambiente da família e da rua, no início da modernidade é tecido, segundo Petitat, nas cidades por um conjunto de instituições, entre elas, os colégios. São “os colégios e seus pedagogos” que “estão à frente de seu tempo, e contribuem para a produção de uma nova categoria social”¹⁴⁸, consolidando-se como instituidores de uma etapa essencial que dissemina o eixo temporal da vida moderna.

A configuração do tempo como categoria estruturante das modernas instituições educativas vai ao encontro do pensamento de Elias, de que:

ao crescer, com efeito, toda criança vai-se familiarizando com o “tempo” como símbolo de uma instituição social cujo caráter coercivo ela experimenta desde cedo. Se, no decorrer de seus primeiros dez anos de vida, ela não apreender a desenvolver um sistema de auto disciplina conforme essa instituição, se não aprender a se portar e a modelar sua sensibilidade em função do tempo, ser-lhe-á muito difícil, se não impossível, desempenhar o papel de um adulto no seio dessa sociedade.¹⁴⁹

É impossível livrar-se da ação do tempo, todas as atividades exercidas pelo homem estão impregnadas dele e as instituições são os espaços de organização do conceito temporal e espacial que suscitam no indivíduo o desenvolvimento da auto disciplina. Como o indivíduo por si só, não consegue assimilar e desenvolver o conceito de tempo, as instituições sociais vão gradativamente do nascimento à morte, forjando tal conceito e ambas as coisas vão se tornando inevitáveis e imprescindíveis ao indivíduo. O calendário, o relógio e outros mecanismos que quantificam o tempo exercem, de fora para dentro, uma coerção sutil, mas extremamente eficaz, que ao exercer uma pressão uniforme e desprovida de violência sob os indivíduos, “tornou-se uma segunda natureza e é aceito como se fizesse parte do destino de todos os homens”¹⁵⁰.

Nesse sentido, a escola proporciona uma formação humana calcada em tempos instituídos fortes e dentro de uma “planificação panóptica e taylorista do espaço escolar”, que vão além das

¹⁴⁷ ELIAS, N. *Sobre o tempo*, 1998, p. 15.

¹⁴⁸ PETITAT, A. *Produção da escola/produção da sociedade*, 1994, p. 91.

¹⁴⁹ ELIAS, N. *Sobre o tempo*, 1998, p. 14

¹⁵⁰ Id., *Ibid.*, p. 11.

dimensões e estruturas temporais quantitativas e lineares, ultrapassando a realidade visível e quantificável de 10 ou 13 anos de seriação escolar, 180 dias letivos, 4 ou 5 horas diárias. A escola, no seu todo, incorpora e transmite um tempo e um espaço construídos na vivência e representação coletiva e dessa forma, passa “a ser lugar e tempo forte de construção e densidade histórica e social (...)” em que regularização da conduta dos indivíduos se estabelece através da organização espaço-temporal, reflexo de uma ordem social ou forma cultural que tem que ser aprendida.

O espaço comunica; mostra, a quem sabe ler, o emprego que o ser humano faz dele. Um emprego que varia em cada cultura; que é um produto cultural específico, que diz respeito não só às relações interpessoais – distância, território pessoal, contatos, comunicação, conflitos de poder-, mas também à liturgia e ritos sociais, à simbologia das disposições dos objetos e dos corpos – localização e posturas -, à sua hierarquia e relações.¹⁵¹

Se o espaço é a representação da condição e das relações sociais daquele que o ocupa, o espaço escolar é uma construção social que possui uma dimensão educativa, com ação mediadora em relação à gênese e formação dos primeiros esquemas cognitivos e motores que, via de regra, são estabelecidos em “um discurso que institui na sua materialidade um sistema de valores, como os de ordem, disciplina e vigilância, marcos para a aprendizagem sensorial e motora e toda uma semiologia que cobre diferentes símbolos estéticos, culturais e também ideológicos”¹⁵². É o que enfatiza Frago em seus escritos quando afirma que a escola é um espaço peculiar e relevante levando em consideração que as pessoas permanecem grande parte de sua vida dentro desse espaço, especialmente, nos anos em que “se formam as estruturas mentais básicas das crianças, adolescentes e jovens. Estruturas mentais conformadas por um espaço que, como todos, socializa e educa, mas que, diferentemente de outros, situa e ordena com essa finalidade específica a tudo e a todos quantos nele se encontram”¹⁵³.

Esse posicionamento é corroborado por Correia ao evidenciar que

A escola não é apenas o lugar objetivo onde aprendemos. É um tempo-espaço subjetivo, vivido culturalmente onde apreendemos a nós mesmos de forma objetiva e subjetiva, individual e coletiva. Na prática educativa não é o tempo em si mesmo que se tenta apreender, mas sua relação com o sujeito, na medida em que é capaz de colocar o sujeito

¹⁵¹ FRAGO, A. V. e ESCOLANO, A. Q. *Currículo, espaço e subjetividade: a arquitetura como programa*, 2001, p. 64.

¹⁵² ESCOLANO In FRAGO, A. V. e ESCOLANO, A. Q. *Currículo, espaço e subjetividade: a arquitetura como programa*, 2001, p. 26.

¹⁵³ Id., *Ibid.*, p.64.

em questão, na medida em que participa de sua produção ou de seu esfacelamento. Toda a atividade humana precisa de um espaço e um tempo determinado. A escola é a dimensão temporal e espacial da moderna educação.¹⁵⁴

A conformação do educando a um determinado cenário planejado está dotada de significados e transmitem uma importante quantidade de estímulos, conteúdos e valores do currículo oculto, estabelecendo o caráter que os discursos e saberes aí suscitados imprimem no currículo e na metodologia e que, conseqüentemente, revestem a aprendizagem e a formação das primeiras estruturas cognitivas.

A escola, uma das primeiras instituições a promover as percepções cognitivas da temporalidade e da localização de um determinado sujeito no espaço, o faz de modo a garantir a internalização dos valores, que na visão de Foucault¹⁵⁵, privilegiam as virtudes fundamentais do tempo disciplinar. Em consonância com quartéis, fábricas, hospitais e cárceres, a escola se revestiu do processo disciplinar das organizações modernas, propiciadoras de uma racionalidade que tende a impor dispositivos que “docilizem” os corpos e as consciências. Nega-se o direito ao movimento, imobiliza-se no espaço e rotiniza-se o ritmo e fluxo do tempo. O educando é pressionado, durante sua jornada escolar, em nome do tempo e espaço bem organizado, a gradativamente, deixar de lado sua opinião, sua individualidade, sua criatividade e aceitar e respeitar o controle, a vigilância dos seus gestos, corpo, sentimentos e pensamentos. Esta é a fórmula perfeita para o exercício do poder, que controla, homogeniza, segrega, regula e que leva a criança a um novo e triste estágio, de sua natural curiosidade à aceitação de uma ordem já estabelecida que ela não sabe por quem e por que foi instituída. É o acomodar-se ao instituído, despiendo-se de sentido, sensibilidade e imaginação. É o preparar-se para enfrentar a “vida” com seriedade, no viés de que metafórica e dogmaticamente, os estágios anteriores ao adulto fossem uma noite de desvarios e que, na fase adulta, a sabedoria e a experiência solidificariam as decisões e ações, o que de conformidade com o pensamento de Caimi é movimento que Benjamim denomina “pobreza de idéias e monotonia”¹⁵⁶.

Oriundo dessa visão o processo de aprendizagem e socialização da criança, mediado pela instituição escolar, acontece em um ambiente em que:

¹⁵⁴ CORREIA T. S. *Tempo de escola... e outros tempos*, 2001, p. 02.

¹⁵⁵ FOUCAULT, M. *Vigiar e punir*, 1989

¹⁵⁶ CAIMI, C. *Conhecimento e imagem no pensamento de Walter Benjamin*, 2002.

Os espaços são cuidadosamente delimitados, o tempo é marcado por um cronograma preciso, regular e regulado, os aprendizados são organizados em etapas, de forma tal a exercitar em cada período, um tipo de habilidade específica. Um conjunto de formas reguladas de comunicação (lições, questionários, ordens, exortações, sinais codificados de obediência) e um conjunto de práticas de poder (clausuramento, vigilância, recompensas e punição, hierarquia piramidal, exame) conformam o campo do que é possível perceber, dizer, julgar, pensar e fazer na instituição escolar. A escola sujeita os indivíduos – professores, alunos, diretores, orientadores educacionais, pais, servidores – a esses consistentes mecanismos que ao mesmo tempo em que objetivam esses sujeitos (por um jogo de verdade que lhes é imposto, os tomando como objetos silenciosos de modos de investigação que pretendem alcançar o estatuto de ciência, de práticas que dividem, e de formas de vida que se voltam sobre si mesmas), os subjetivam (pelo mesmo jogo da verdade que os faz falar sobre si, conhecer-se e contribuir na produção de uma verdade e uma consciência de si.¹⁵⁷

Se, conforme demonstram Thompson¹⁵⁸, Petitat¹⁵⁹, Enguita¹⁶⁰ e Foucault¹⁶¹, a escola não é desprovida de neutralidade, o sujeito que ela forma tem sua constituição e sua significação nas práticas disciplinares aí estabelecidas e concretizadas, resultado da construção histórica e cultural da sociedade em que sujeito e instituição escolar estão inseridos. A visão estereotipada do educando e a organização do espaço e tempo escolares são reflexos de uma construção histórica e social que expressa determinados discursos, enchem de significação o currículo e a aprendizagem e imputam ao aprendiz biorritmos condizentes com os padrões vigentes e necessários para a sociedade na qual este está inserido e nesse sentido, a escola toma ares de instituição promotora do ajustamento dos indivíduos e ordenadora da vida social, ao promover esta vivência com caráter disciplinar que, histórica e progressivamente, produz nas crianças escolarizadas uma uniformidade no modo de pensar, de ver o mundo e de entendê-lo, assim como de transmitir tal visão e tal compreensão.

Essa “não é a única forma de organização possível, mas apenas, (...) a forma que historicamente lhe foi dada, uma entre as muitas possíveis”¹⁶², que acaba reproduzir o ponto de vista das classes dirigentes e que apenas cumprem a tarefa de reproduzir a ideologia dominante, tornando-se a escola, nesse caso, o que Althusser chamou de Aparelho Ideológico do Estado.

¹⁵⁷ KOHAN, W. *Infância. Entre educação e filosofia*, 2003, p. 79.

¹⁵⁸ THOMPSON, E. P. O tempo, a disciplina do trabalho e o capitalismo. In: SILVA, T. T. (org.) *Trabalho, educação e prática social*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991

¹⁵⁹ PETITAT, A. *Produção da escola/produção da sociedade: análise sócio-histórica de alguns momentos da evolução escolar no ocidente*, 1994

¹⁶⁰ ENGUITA, M. F. *A face oculta da escola: educação e trabalho no capitalismo*, 1989.

¹⁶¹ FOUCAULT, M. *Vigiar e punir*, 1989.

¹⁶²

Já no final do século XIX e início do século XX, na Europa e nos Estados Unidos, Freinet, Dewey, Decroly, Clarapère, Ferrière, Montessori, entre tantos outros, propunham outro modelo teórico para a escola. Se o século XX, na economia, assistiu a afirmação do capitalismo monopolista e a suas tensões imperialistas, reafirmando a necessidade dessa escola reprodutivista, também não é menos importante registrar as resistências e as profundas e radicais transformações na educação.

De acordo com Cambi a renovação,

(...) foi maior no âmbito da tradição ativista, quando a escola se impôs como instituição-chave da sociedade democrática e se nutriu de um forte ideal libertário, dando vida tanto a experimentações escolares e didáticas baseadas no primado do “fazer” quanto a teorizações pedagógicas destinadas a fundar/interpretar essas práticas inovativas partindo de filosofias ou de abordagens científicas novas em relação ao passado.¹⁶³

O ativismo influenciou a escola contemporânea e a pedagogia atual, no mundo todo, embora com maior predominância na Europa e nos Estados Unidos, entrando nas práticas cotidianas das escolas. A criança foi colocada no centro do processo educacional,

as suas necessidades e suas capacidades; o fazer que deve preceder o conhecer, o qual procede do global para o particular e, portanto, amadurece inicialmente num plano “operatório”, como sublinhou Piaget; a aprendizagem coloca no centro o ambiente e não o saber codificado e tornado sistemático.¹⁶⁴

São posições que romperam com o passado e trouxeram princípios formativos bastante diferentes do que vigiam na escola tradicional, respeitando a natureza global das crianças e unindo as atividades intelectuais e práticas. A psicologia se imiscui na educação.

A pedagogia marxista, também ganhou o mundo, fundamentando a articulação dialética entre educação e sociedade; o vínculo entre educação e política, o valor da formação integralmente humana; a oposição a toda forma de espontaneísmo. Makarenko, elabora sua pedagogia no interior de experiências concretas e caracterizada pelo princípio do “coletivo do trabalho” e do “trabalho produtivo”.

Gramsci é a expressão forte da pedagogia marxista, repensou os princípios metodológicos do marxismo e a sua visão de história. Segundo ele,

¹⁶³ CAMBI, F. *História da Pedagogia*, 1999, p. 513.

¹⁶⁴ Id., *Ibid.*

a realidade é um processo histórico-dialético e pode ser dirigida pelos homens mediante um projeto que permita seu controle e seu desenvolvimento. No mundo contemporâneo – caracterizado pelo individualismo e pela dicotomia entre dominantes e dominados, doravante mais explícita e também superável -, não é partindo da estrutura (economia) que se pode transformar a realidade, mas sim, operando em particular a partir da superestrutura (a ideologia, a cultura). Em torno de uma revolução da mentalidade é possível agregar diversas classes ou grupos sociais, interessados na mudança (“bloco histórico”), para construir uma “hegemonia” cultural e depois política (e não vice-versa).¹⁶⁵

Significativas foram as contribuições do marxismo que propagou a idéia de que dialeticamente, a escola pode se constituir em um local de luta social, como afirmam Snyders¹⁶⁶ e Giroux¹⁶⁷, um local de luta entre as classes dominantes e as classes exploradas, de resistências das classes menos favorecidas.

Snyders entende que a escola não é feudo da classe dominante, nela é possível o confronto entre as forças do progresso e as forças conservadoras. Paradoxalmente, “é reprodução das forças existentes, correia de transmissão da ideologia oficial, domesticação – mas também, ameaça a ordem estabelecida.”¹⁶⁸

No Brasil, tais pedagogias, influenciaram sindicatos, imigrantes e organizações, incentivando-os a buscarem projetos emancipadores, alternativos ao modelo vigente. De acordo com Rossi¹⁶⁹, todas as correntes de esquerda se lançaram na busca de soluções para a educação e lançaram mão das teorias libertárias de Robin e Ferrer, fortalecendo a discussão teórica e o movimento operário. Nos anos 50 tivemos as lutas pela universalização do ensino e nos anos 60 os movimentos de alfabetização em massa utilizaram-se da conscientização política para quebrar o pacto populista.

A instituição educacional conservadora ainda não se conscientizou para a educação enquanto não dominação, por isso, não se apercebeu que em um mundo caracterizado pela mutabilidade constante, fluidez das estruturas e volatilidade, necessita abrir-se para esse novo tempo, descartando essa estrutura em que prevalece a rotinização, a imposição das normas, as respostas prontas e preestabelecidas, frutos de uma educação que se pensava útil para toda a vida do sujeito, a memorização pura e simples dos conteúdos, a aprendizagem do tempo e espaço em que toma a regularidade como padrão. São mudanças que mudam o eixo no qual a escola gira, é

¹⁶⁵ CAMBI, F. *História da Pedagogia*, 1999, p. 563.

¹⁶⁶ SNYDERS, G. *Escola, classe e luta de classes*, 1981

¹⁶⁷ GIROUX, H. A. *Escola crítica e política cultural*, 1987.

¹⁶⁸ SNYDERS, G. *Escola, classe e luta de classes*, 1981, p. 106.

¹⁶⁹ ROSSI, V. L. S. de. *Projetos políticos-pedagógicos emancipadores: histórias ao contrário*, 2003.

um deslocamento “da durabilidade para a fluidez, da permanência para a fugacidade, da rigidez para a flexibilidade, da estabilidade para a instabilidade, da memorização para a compreensão analítica e crítica; da realidade dada como conhecida e certa para o desconhecido e imprevisível”¹⁷⁰.

Concordamos com Bauman¹⁷¹ que há uma tendência natural de fugir da novidade, do reajuste, da multiplicidade ou das vozes dissonantes do uniforme e uma incapacidade de enfrentar a pluralidade de seres humanos. Por isso, desde cedo a instituição escolar mais conservadora, impõe uma disciplina militar aos educandos, antes para quebrar suas vontades em favor de um serenamento dos ânimos e da uniformidade, do que para realmente formar e educar. Há mais conforto e segurança quando se trabalha com a homogeneidade, por isso, todo o esforço para eliminar a diferença. A diferença é ameaçadora e o canal de fuga acaba desaguando nos “abrigos da conformidade, monotonia e repetitividade” e a escola, cujos parâmetros de funcionalidade foram estabelecidos no alvorecer da modernidade, ainda conformada a eles, faz da lida com a diferença fonte de constrangimento, ansiedade e desconforto. Mas, também é certo, por razões já expostas, que as relações educacionais na contemporaneidade não serão e nem podem ser as mesmas de tempos passados.

Este embate entre ser o que sempre foi e a necessidade de mudar gera uma série de posicionamentos inquietantes no cotidiano da escola. Em um olhar sobre o espaço escolar podemos sentir a resistência a estrutura vigente. A maneira do educando explicitar sua resistência é através d indisciplina e desatenção na escola. As condutas cada vez mais desafiadoras e, em alguns casos, mais violentas, ou por outro lado, mais apáticas e mais disciplinadas, desmistificam o discurso de que é pacífica a convivência e a acomodação aos moldes dessa escola. Condutas e valores diferenciados e que confrontam o padronizado adentram a escola e a sala de aula e os educandos ao burlarem uma série de normas de um ambiente formal e, por vezes, repressor, podem estar a pedir que escutem suas vozes e seus clamores.

2.4. A escola necessária: rompendo o casulo

O impasse está criado, ou nos engajamos na escola conservadora, apesar de percebermos que o mundo contemporâneo é diferente do mundo no qual e para qual a educação, dita moderna,

¹⁷⁰ REHEM, C. *O professor da educação profissional: que perfil corresponde aos desafios contemporâneos?*, 2007, p. 01.

¹⁷¹ BAUMAN, Z. *Modernidade líquida*, 2001.

foi pensada e organizada ou nos aventuramos, por uma educação emancipatória, analisando os “desencaixes” presentes no fazer institucional da educação e promovemos os “reencaixes” necessários¹⁷².

Reconhecemos que pelo pesado legado histórico e cultural torna-se difícil para a instituição escolar libertar-se das amarras de seu fundeamento, pois se como afirma Berman (1986), ao mesmo tempo que, a aventura da modernidade promete poder, alegria, crescimento, auto-transformação e transformação das coisas ao seu redor, ameaça destruir tudo o que temos, tudo o que sabemos e tudo o que somos. Se sairmos da área segura das normas rígidas e dos conhecimentos prontos e acabados, ter-se-á que abandonar o casulo da segurança do que entende da ação pedagógica para nos aventurar no enfrentamento de uma diversidade de situações de risco.

Situação que Berman nos incentiva a enfrentarmos já que

Ser moderno é viver uma vida de paradoxos e contradições. É sentir-se fortalecido pelas imensas organizações burocráticas que detêm o poder de controlar e freqüentemente destruir comunidade, valores, vidas; e ainda sentir-se compelido a enfrentar essas forças, a lutar para mudar o *seu* mundo transformando-o em *nosso* mundo. É ser ao mesmo tempo revolucionário e conservador: aberto as novas possibilidades de experiência e aventura, aterrorizado pelo abismo niilista ao qual tantas das aventuras modernas conduzem, na expectativa de criar e conservar algo real, ainda quando tudo em volta se desfaz¹⁷³

Se a marca da sociedade nessa fase da modernidade, passa a ser a efemeridade, certamente ela arrasta consigo a constante mutabilidade dos valores, dos conhecimentos e da vivência humana. Assim, teremos que ousar, pois não há como negar que o ver, sentir, estar e compreender o mundo da nova geração mudou. Giddens afirma que ousar está na raiz da palavra “risk” e que “risco não é o mesmo que infortúnio ou perigo” e sim, “infortúnios ativamente avaliados em relação a possibilidade futuras”. Risco tem estreita ligação com futuro, e este, “como um território a ser conquistado ou colonizado”¹⁷⁴.

Nessa conquista há que se levar em consideração que diante das vicissitudes e impasses criados pela modernidade não há mais como se conformar com a idéia da impossibilidade da educação como instância de produção dos indivíduos como sujeitos e pessoas. É imprescindível se reorganizar diante desta nova realidade, através da construção de uma outra experiência.

¹⁷² GIDDENS, A. *As conseqüências da modernidade*, 1991.

¹⁷³ BERMAN, M. *Tudo que é sólido se desmancha no ar*, 1986, p.12.

¹⁷⁴ GIDDENS, A. *Mundo em descontrolado: o que a globalização está fazendo de nós*, 2002 a, p. 33.

Tal construção só vai ser possível dentro da instituição escolar se os educadores estiverem cômicos dos objetivos da educação e isto só será possível se essa consciência tiver como esteio “escovar a história a contrapelo”¹⁷⁵, através do esforço de mergulhar na história do aparato escolar para, ao sentir o que lhe foi rigidamente fixado, recolher e reconstruir seus fragmentos e estilhaços do passado que, “penetrado e atualizado, dialeticamente revela ter em sim mesmo uma carga explosiva, uma explosão de futuro comprimido, de possibilidade interna de modificação”¹⁷⁶.

Nessa perspectiva, o avanço em direção ao futuro, em direção a novas conquistas só será possível se efetivamente consolidarmos o entrecruzamento de passado-presente-futuro, onde, segundo Benjamin, “existe um encontro secreto entre as gerações precedentes e a nossa”. Não se trata de um encontro qualquer, de voz única e de verdade unilateral. É um encontro que nos leva a deixar de lado o passado “como ele foi” e a reconhecer outras vozes apropriadas nas reminiscências, que relampejam no momento do perigo. “Em cada época, é preciso arrancar a tradição ao conformismo, que quer apoderar-se dela”¹⁷⁷. Walter Benjamin nos incita à compreensão do presente como um momento revolucionário, um tempo entretocado que traz e faz no diálogo permanente com a história, uma história que pode constantemente ser re-feita e re-contada. O passado não deixa de ser considerado, mas como “obra inacabada sobre a qual o sujeito deve trabalhar na plenitude do seu próprio ‘agora’”¹⁷⁸. Isso significa encontrar-se com outra idéia, outro conceito, outro acontecimento o que nos incita a examinar o passado sem reduzi-lo a uma imagem mansa, inofensiva para o estado de coisas dominantes.

A instituição escolar nos moldes que a conhecemos, originou-se em um momento histórico em que se acreditava que o progresso da humanidade seria o resultado das descobertas técnicas, do desenvolvimento das forças produtivas e da dominação crescente sobre a natureza. A partir desse pressuposto buscou-se “descobrir as leis universais que regem o mundo físico, o mundo da vida animal, o mundo subjetivo e mundo social. Em suma, a nova tarefa e ambição da ciência moderna foi descobrir as leis universais que explicam todos os fenômenos”¹⁷⁹. A escola do mundo moderno se construiu na convicção da contribuição para que o progresso individual e

¹⁷⁵ BENJAMIN, W. *Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre a literatura e história da cultura*, 1994, p. 225.

¹⁷⁶ BODEI, In KRAMER, S. *Por entre as pedras: arma e sonho na escola*, 1993, p. 49.

¹⁷⁷ BENJAMIN, W. *Magia e técnica, arte e política*, 1994, p.223-224.

¹⁷⁸ KRAMER, S. *Por entre as pedras: arma e sonho na escola*, 1993, p. 50.

¹⁷⁹ SANTOS, FILHO, J. C. *Escola e universidade na pós-modernidade*, 2000, p 32.

social se concretizasse. Com os currículos impregnados de racionalidade técnica e cientificismo e com as novas ciências dividindo sistematicamente os conhecimentos com pesquisas de dimensões cada vez mais restritas, esta instituição consolidou sua ação pedagógica, dominada pelo caráter da fragmentação, desintegração e não-articulação.

A humanidade caminhou, a crença do progresso foi duramente abalada pela barbárie que se instalou no mundo moderno com as duas grandes guerras mundiais e com a institucionalização da violência dos regimes autoritários e totalitários de diversos Estados nacionais, com as metanarrativas sendo desacreditadas. O capitalismo avançou de nacional para global, o Estado e a economia crescem integrados, estamos em plena explosão da mídia e da informação. A racionalidade nascida com a modernidade, única fonte da produção dos saberes, das técnicas e apoiada em critérios de objetividade e de medidas foi abalada pela

quebra na crença das verdades científicas universais e exatas, entram em jogo as probabilidades e o imponderável; a ciência traz conhecimentos gerais mas também provisórios, amanhã uma descoberta, um novo modo de ver, muda as explicações. As diferenciações sociais e humanas também emergem como fatos e, assim, a variabilidade humana, as heterogeneidades, e não as unicidades são enfatizadas. A consideração da existência das pessoas, não como objetos, sua reposição nas ciências humano-sociais que vêm se processando sob variadas formas, trouxe a implicação necessária de se considerar o princípio da incerteza nas vidas e na história humanas, porque eles estão nelas.¹⁸⁰

Este cenário todo tem reflexo direto sobre as formas tradicionais e institucionalizadas de ensino e de aprendizagem, especialmente, no que tange o confronto entre o universo analítico, linear, seqüencial e disciplinar da escola e o universo do mundo interativo, do conhecimento provisório, de uma cultura e um saber invadido pela rapidez, pela informática, pela cibernética, pelos diversos meios de comunicação que modificam as relações humanas e, conseqüentemente, os modos de aprender, de se comunicar e de trabalhar. Não é mais possível ensinar nem aprender reproduzindo, copiando ou sem estar a caminho de aprender a pensar, do incitar no aprendiz a produção de conhecimento e saberes.

Arroyo demonstra como essa realidade no envolveu provocando a necessidade de olhar o processo educativo de forma multifacetada,

Se as mudanças nas ciências nos produzem espantos como docentes, na cultura e na ética esses espantos não são menores. Quando tentamos mudanças na escola sempre as pensamos no campo do conhecimento: novas tecnologias, novas descobertas científicas,

¹⁸⁰ GATTI, B. A. *A educação e a era da pós-modernidade: confrontos e dilemas no início de um novo século*, 2007, p. 03.

novos conhecimentos, logo nova docência, novos currículos. Desta vez somos obrigados a deter-nos nas novas condutas, novos valores, outras culturas. As mudanças no campo da cultura, dos valores e da ética nos interrogam tanto ou mais do que as mudanças no campo do conhecimento. A pedagogia e a docência sempre foram instigadas por mudanças no conhecimento, desta vez não dá para não sermos instigados por mudanças no campo da ética e da cultura. Ao longo da história a relação entre educação, magistério, ética, cultura não foi menor do que entre educação, magistério e conhecimento.¹⁸¹

Tais mudanças, segundo o autor, vão construindo grandes tensões no espaço escolar, muito especialmente na produção de diálogos tensos entre alunos e mestres, resultantes das auto-imagens docentes e inseparáveis das imagens que estes fazem dos educandos. A atualidade assiste a um esfacelamento das imagens até então construídas. Quebrou-se a imagem da infância, adolescência e juventude que acabam refletindo nas questões da pedagogia e do magistério, levando-o a afirmar que os significados do nosso ofício estão mudando e o desafio do nosso tempo passa a ser o reencontro de nossas identidades por meio da construção de outras imagens dos educandos, quiçá, tenhamos que aprender a lidar com o nosso escândalo e surpresa diante de “crianças, adolescentes e jovens que exercem sua condição de sujeitos livres”¹⁸².

Assim é o momento de revisitarmos “as modificações ocorridas ao longo do processo de escolarização, os deslocamentos dos eixos articuladores das culturas escolares, as desarticulações da ordem instituída e, mesmo, das posições dos sujeitos no interior dessas mesmas culturas”¹⁸³ na tentativa de, ao reconstituir a história de sua gênese, tomá-la a contrapelo para estabelecer outras relações, perceber ambigüidades e captar a sua verdadeira essência para, a partir das considerações efetuadas nesse processo, iniciar uma reflexão que nos leve conferir-lhe uma nova significação pois:

Como educadores somos convidados a criar um novo tipo de sensibilidade e atitude pedagógica. Como seres humanos, somos convocados a doar nosso tempo vital que, no breve instante, se transfigura em tempo cósmico, total, um tempo grafado pela relação com o outro e com a obra se fazendo. Somos instados a apalpar uma área de mistério, uma zona de silêncio. Somos impelidos a navegar entre o já sabido e o ignorado. (...) novos lugares, híbridos, desconfortáveis e desassossegados são uma opção, uma concepção e um risco que passam pela nossa moenda íntima e pela nossa permissão para que os devires aconteçam, escapando da anestesia das formas opressoras de educação. Ainda mais uma vez, os segredos das linhas de fronteira parece ser a refinada capacidade de observação de si, aliada a uma estratégia incessante de desvio. Estratégia perigosa, pois nunca se pode ter certeza de que ela leva realmente a algum lugar, mas, pela mesma razão, preciosa, pois só a renúncia à segurança do previsível permite ao ser humano arranhar a liberdade. Trabalhar na fronteira é encontrar o obscurecimento da luz humana e fazer a

¹⁸¹ ARROYO, M. G. *Imagens quebradas: trajetórias e tempos de alunos e mestres*, 2004, p. 20.

¹⁸² Id., *Ibid.*, p. 20.

¹⁸³ FARIA FILHO, L. M. *Pensadores sociais e história da educação*, 2005, p. 246.

travessia por dentro dessa sombra, lidando com a relatividade do bem e do mal. É estar completamente envolvido na vida e, ao mesmo tempo, pronto para perder numa jogada limpa.¹⁸⁴

À escola cabe reconhecer que o mundo contemporâneo é diferente do mundo no qual e para o qual a educação moderna foi pensada e organizada, para deixar de preparar os sujeitos para viver no mundo de hoje com ferramentas de ontem, o que significa, ter uma concepção clara de mundo, posicionar-se e examinar o

“que têm diretamente a ver currículo, rituais escolares e as políticas educacionais com o desencaixe, a fantasmagoria, a transitoriedade. E se pensarmos nas relações indiretas – mas sempre muito próximas...-, que tem tudo isso a ver com a volatilidade, o hiperconsumo, o descarte, a flexibilização, as novas relações de trabalho, a corrupção endêmica?”¹⁸⁵

Cabe aí a convocação de Santos¹⁸⁶ ao pensamento utópico dentro da educação para que a pedagogia não continue flutuando entre

“os tecnicismos-metodológicos e os sociologismos-voluntarísticos, fraturando saberes gerando uma postura teórica inconsciente e incoerente e uma conseqüente prática esterilmente eclética, neutra e ineficaz naquilo que é próprio da educação enquanto prática social que é partícipe de um projeto de humanização”.¹⁸⁷

Tal desafio não é simples e envolve um novo pensar e um novo fazer dentro da escola, reconhecer os educandos como agentes promotores de sua própria educação e formação, encará-los não como objeto mas sujeito de seu conhecimento, para que estes possam compreender, interferir e interagir num mundo de conhecimentos provisórios e, muitas vezes, fugazes. Só quando se criarem condições para que os que são constantemente silenciados se manifestem é poderemos trazer a tona experiências, valores e práticas significativas. É dar voz e visibilidade às experiências daqueles que, sistematicamente, são “treinados” para o silêncio e obediência, trazendo para o interior da escola “um tempo saturado de agoras”.

Nesse sentido é que a escola tem que se abrir para a polissemia, para a multiplicidade das significações e dos sentidos, ação que só se concretiza no ouvir as vozes múltiplas dos diferentes

¹⁸⁴ Id., *Ibid.*, p. 96.

¹⁸⁵ VEIGA-NETO, A. *Educação e pós-modernidade: impasses e perspectivas*, 2005.

¹⁸⁶ SANTOS, B. S. *Crítica da razão indolente*, 2000.

¹⁸⁷ PLANTAMURA, V. *Modernidade e pós-modernidade: pela renovação do projeto de humanização*, 2006, p. 03.

partícipes da ação educativa e na superação de um tempo linear, homogêneo e vazio, o que dará vazão para que possamos cumprir a tarefa maior da educação, que segundo Faria Filho, “é permitir que as ânforas se quebrem. Isto é, criar homens que não permaneçam isolados nem representem o fluxo da vida, que vinculem o patrimônio cultural à experiência coletiva, que reabram processos de narração do humano”¹⁸⁸.

Para isso, não estamos falando ou propondo mudanças e intervenções bruscas justamente porque precisam ser construídas nas experiências e práticas escolares e tecidas nas tramas das relações que se dão no interior da instituição escolar, o que não se faz por imposição, mas pela construção de novos valores, novas crenças, novas concepções, novos paradigmas, pois de acordo com Santos “as transformações não são mais que nós todos, todos os cientistas sociais e todos os não cientistas sociais deste mundo a transformar-nos”¹⁸⁹. Nessa ação prescinde-se do isolamento da escola, sustentada por um saber e um poder que resistem ao diálogo e se perpetuam nas relações autoritárias, corporativas e clientelistas, que dificultam a superação dos desafios.

Essas são as exigências emergentes para a articulação e desenvolvimento de proposta político-pedagógica da escola amparada por uma gestão educacional capaz de dar sentido à valorização da pluralidade, ao respeito às dissonâncias, às transformações “lá de fora”, na busca de

articular os consensos, sempre provisórios, precários e tensos, em torno do que está estabelecido nas relações desenvolvidas pelos sujeitos situados em seu contexto histórico e social e as permanentes argumentações, questionamentos e ações por transformação. Isso implica uma gestão fundamentada não apenas na liberdade de ação e de pensamento para produzir regras, princípios e metas, mas na vontade, consentimento e adesão dos sujeitos frente aos objetivos voltados para a superação dos processos de dominação social que atravessam a escola.¹⁹⁰

Ainda que sob a influência de fatores econômicos, sociais e culturais do meio exterior, a cultura organizacional deve ser vista como uma construção interna, isto é, resultado do jogo de relações que nela se processam. É uma construção que tem seu ponto de partida na dialeticidade que envolve o fazer-se cotidiano da escola, onde o instituído e o instituinte, o discordante e o consensual possam ser trabalhados de maneira que se respeite

¹⁸⁸ FARIA FILHO, L. M. *Pensadores sociais e história da educação*. 2005, p. 97.

¹⁸⁹ SANTOS, B. S. *Pela mão de Alice*, 2005, p. 18.

¹⁹⁰ RODRIGUES, R. L. *Constituição do espaço público na escola brasileira: igualdade e pluralidade*, 2006, p. 102.

“a centralidade da relação pedagógica entre educador e educando, a condução das atividades administrativas da escola em torno da relação pedagógica; a socialização da vida escolar com a ampliação do poder de intervenção dos educandos, pais e demais membros da sociedade civil nas decisões da escola (...).”¹⁹¹

Este movimento só será possível se a democratização da gestão escolar tiver como alicerce relações pedagógicas as quais sobreponham o respeito à pluralidade dos indivíduos que constituem a escola e a igualdade do direito à educação, à superação da hierarquia e da fragmentação do processo de trabalho escolar, prioritariamente, com a eliminação dos mecanismos internos que inibem a participação.

É a escola a unidade do sistema educacional que está mais próxima do aluno e da comunidade, das suas realidades, da oportunidade de conhecer seus anseios, necessidade e especificidades, portanto, é aí que está a chave para a organização e desenvolvimento de propostas que transformem a gestão da escola dentro da perspectiva de uma educação dialógica, sugerindo que as diferenças de qualquer cunho, sejam potencializadas pela manifestação de interesses divergentes, pela negociação de conflitos e pela expressão de vontades coletivas.

Esse é um movimento para o qual não basta planejar e implantar novos fazeres metodológicos, curriculares e encher o projeto pedagógico da escola de proposições alardeadas pelos teóricos educacionais, pelos documentos oficiais ou pelas Secretarias de Educação, proibir a reprovação-retenção, alterar a lógica seriada, linear, seqüencial de modo pontual, sem alterar a concepção de educação que legitima essas ações e a lógica organizativa escolar que as materializam e perpetuam.

Para isso, necessariamente, a comunidade escolar terá que repensar se as bases que a sustentaram até aqui – fragmentação, rigidez, inflexibilidade, isolamento – conseguem educar os indivíduos com as habilidades necessárias para efetivamente se colocarem em um mundo que é cada vez menos rígido, menos disciplinar e menos quadriculado e que cada vez mais requer uma intervenção dialógica, que seja fomentadora da articulação em torno de princípios de convivência, considerando a realidade da escola, as características dos sujeitos coletivos e individuais e o respeito das decisões que levam às diretrizes definidas pela coletividade.

Quando a gestão escolar se revestir deste intuito é que podemos vislumbrar o que estudo de Faria Filho sobre Walter Benjamin propõe:

¹⁹¹ Id., Ibid., p. 101.

Educadores inspirados em Benjamim trabalham a partir da abundância do ser e do limite de estar encarnado. Trabalham com nuances. Trabalham com o provisório. Trabalham por dentro de uma dinâmica integradora do que é, do que foi e do que virá. Trabalham com a atemporalidade no tempo, com o ilimitado no limite, com a beleza, não no sentido do bonito ou do feio, mas do íntegro. Convocam a uma reeducação.¹⁹²

Ação que está conclamando os educadores a romperem com a escola dos tempos estáticos e lineares e das condições materiais, políticas e ideológicas que dificultam a nossa percepção do outro como diferente, para que se possa visualizar a aprendizagem como construção de saberes emergentes, alternativos e inexplorados, sempre amparados por uma consciência crítica sobre a totalidade do real. É esta uma mudança que de certo modo, afeta a natureza da escola enquanto instituição moderna que, de sólida, definida em termos de ideais e procedimentos, se torna fluida e inacabada, cheia de riscos e ansiedades.

¹⁹²

FARIA FILHO, L.M. *Pensadores sociais e história da educação*, 2005, p. 97.

CAPÍTULO III

MODERNIDADE E EDUCAÇÃO

3.1. Modernidade: considerações gerais

Modernidade tardia, alta modernidade, pós-modernidade são algumas expressões que autores como Giddens¹⁹³, Harvey¹⁹⁴ e Santos¹⁹⁵ definem o estágio da modernidade na qual estamos inseridos. É uma sociedade em constante modificação, que se transforma ao ritmo de novas configurações do conhecimento, das relações, da ciência, caracterizada pela revolução de paradigmas e valores, tecnologia, desencaixes, contradição, pressa, fugacidade. É uma época que produz paradoxos e dialeticidade, pois há abundante produção de riqueza, tecnologia, conhecimento e informação mas, paralelamente, temos uma crescente produção de pobreza, violência e insegurança.

A constituição da modernidade se dá na Europa no século XVII e sua consolidação em nível mundial adentra os séculos subseqüentes, rompendo com o modos tradicionais de vida vigentes até então, o que leva Giddens¹⁹⁶ a identificar algumas características existentes na modernidade que a distingue dos períodos precedentes. A primeira está ligada ao ritmo das mudanças que, na condição moderna, ocorrem com uma rapidez impressionante, sendo que o motor que move esse período é a velocidade e comunicação que geram as transformações globais. A segunda característica é o alcance dessas mudanças, ou seja, à medida “que diferentes áreas do globo são postas em interconexão, ondas de transformação social penetram (...) toda a superfície da terra”¹⁹⁷ e, a terceira, está ligada à natureza intrínseca das instituições modernas, com a gênese de formas sociais não existentes em períodos que antecedem a modernidade, tais como, uma entidade sócio-política tendo como expressão o estado-nação; a dependência da produção de fontes de energia inanimadas, firmada pelo industrialismo: e a transformação dos produtos e do trabalho assalariado em mercadoria, característica inata do capitalismo. A expansão

¹⁹³ GIDDENS, A. *As conseqüências da modernidade*, 1991.

¹⁹⁴ HARVEY, D. *A condição pós-moderna*, 2000.

¹⁹⁵ SANTOS, B. S. *Pela mão de Alice*, 2005

¹⁹⁶ GIDDENS, A. *As conseqüências da modernidade*, 1991.

¹⁹⁷ Id., *Ibid.*, p. 16.

industrial, em fins do século XVIII, fortaleceu o desenvolvimento do capitalismo, e na medida em que avançou na Europa estendeu-se para o mundo inteiro. Decorrente deste processo de expansão o espaço urbano entra em um ritmo crescente e torna pleno de tensões e contradições, apontadas por Benjamim nas mudanças em termos de espaços, tempos e relações sociais geradas pelo processo de modernização nas cidades e traduzidas no fascínio humano em relação a essas novas estruturas urbanas, evidentes nas passagens parisienses do final do século XIX que, ao misturar vidro e ferro em sua arquitetura, expunham as fantasmagorias modernas.

Outro ponto a se destacar na compreensão da modernidade está posto no que Habermas¹⁹⁸ denomina projeto de modernidade. O autor afirma que o conceito de moderno já é uma definição do final do século V, quando se empregou o termo *modernus* para a distinção do presente, oficialmente cristão, do passado, romano pagão. No entanto, o que Habermas denomina projeto de modernidade, se define a partir do século XVIII, vinculado ao discurso dos pensadores iluministas de emancipação pelo saber, sustentado pela confiança na capacidade da razão. O esforço desses pensadores em torno do desenvolvimento da ciência objetiva, da moralidade e de leis universais e da arte autônoma nos termos da própria lógica interna destas, é fruto da crença de que o domínio científico, as formas racionais de pensamento e de organização social, inequívocadamente, levariam o homem a dominar as intempéries e vontades da natureza, a se libertar do pensamento ligado a religião, mitos, superstição e das arbitrariedades do poder. “Somente por meio de tal projeto poderiam as qualidades universais, eternas e imutáveis de toda a humanidade ser reveladas”¹⁹⁹. No projeto de modernidade a certeza fundamentada na lei divina foi substituída por outra,

“a certeza dos nossos sentidos, da observação empírica”. Acrescentada a essa certeza está a ascensão do poder europeu diante do mundo, fato que fortaleceu a suposição de que a nova perspectiva “era fundamentada sobre uma base sólida que tanto proporcionava segurança como oferecia emancipação do dogma da tradição”.²⁰⁰

Progresso, desmistificação e dessacralização do conhecimento e uma organização social racional sustentavam um projeto que levaria à emancipação e ao enriquecimento da vida humana. Em torno deste projeto multiplicaram-se as doutrinas de igualdade, liberdade, fé na inteligência

¹⁹⁸ HABERMAS *apud* HARVEY, D. *A condição pós-moderna*, 2000, p. 23.

¹⁹⁹ Id., *Ibid.*, p. 23.

²⁰⁰ GIDDENS, A. *As conseqüências da modernidade*, 1991, p. 54.

humana e na razão universal que, paralelamente, arrastavam consigo mudança, transitoriedade e fragmentação, como condições necessárias para o projeto modernizador ser realizado.

Na medida em que as expectativas criadas não puderam se realizar plenamente surgiram a frustração e o niilismo. Giddens evidenciou essa crítica ao afirmar:

(...) as sementes de niilismo estavam no pensamento iluminista desde o início. Se a esfera da razão está inteiramente desagrilhoada, nenhum acontecimento pode se basear em um fundamento inquestionado, por que mesmo as noções mais firmemente apoiadas só podem ser vistas como válidas “em princípio” ou até “ulterior consideração”. De outro modo elas reincidiram no dogma e se separaram da própria esfera da razão que determina qual validade está em primeiro lugar.²⁰¹

O pensamento iluminista e o projeto de modernidade ganhou uma pleiade de críticos²⁰² tais como Horkheimer e Adorno que ao denunciarem toda barbárie do século XX deixavam antever o arrefecimento das expectativas e promessas do projeto moderno e lançavam a suspeita de que “o projeto do Iluminismo estava fadado a voltar-se contra si mesmo e transformar a busca da emancipação humana num sistema de opressão universal em nome da libertação humana.”²⁰³

Edmund Burke e Malthus demonstravam seu desconforto e dúvidas diante do otimismo do iluminismo.

Já no século XX o posicionamento de dois críticos, com argumentação diferenciada, ganha força. Max Weber definiu a modernidade como processo racionalizador da sociedade capitalista e produtor de fortes alterações culturais, que provocaram o “desencantamento com o mundo” e a desunificação da ciência, moral e arte, que autonomizaram-se cada vez mais. Daí resulta uma configuração social marcada pelo progresso técnico-científico e pela racionalização cultural, que abrange a estrutura econômica, do direito, da administração e da arte, onde os sentidos se encontram perdidos e o homem aprisionado em “uma jaula de ferro da racionalidade burocrática da qual não há como escapar”. Nietzsche mergulhou “no outro lado da formulação de Baudelaire para mostrar que o moderno não era senão uma energia vital, a vontade de viver e de poder, nadando num mar da desordem, anarquia, destruição, alienação individual e desespero”²⁰⁴. Para ele a essência imutável e eterna do ser humano encontrava representação na figura mítica de Dionísio: ser a um tempo só “destrutivamente criativo” e “criativamente destrutivo”.

²⁰¹ Id., *Ibid.*, p. 54.

²⁰² HARVEY, D. *A condição pós-moderna*, 2000, p. 23-25.

²⁰³ Id., *Ibid.*, p. 23.

²⁰⁴ Id., *Ibid.*, p. 25.

Cabe aqui a reflexão de que o projeto de modernidade se sustenta na destruição de boa parte do que viera antes, dessa forma:

Ora, ao se tornar sinônimo de “novo”, o conceito de “moderno” assume uma dimensão essencial para nossa compreensão de “modernidade”, mas, ao mesmo tempo, uma dinâmica interna que ameaça implodir sua relação com o tempo. Com efeito, o novo está, por definição destinado a se transformar no seu contrário, no não-novo, no obsoleto e moderno, conseqüentemente, designa um espaço de atualidade cada vez mais restrito, em outras palavra, o moderno fica rapidamente antigo, a linha de demarcação entre os dois conceito, outrora tão clara, está cada vez mais fluida. Ao se definir pela novidade, a modernidade adquire uma característica que, ao mesmo tempo, a constitui e a destrói. Talvez assistamos hoje, com a famosa temática da “pós-modernidade”, ao resultado lógico desse processo de autodevoração, dessa interpretação fundante e dissolvente do antigo pelo moderno, do moderno pelo antigo.²⁰⁵

São estas condições que emprestam à modernidade seu caráter de fugacidade e efemeridade e que levam Harvey a concluir que na modernidade fica difícil a preservação de todo sentido de continuidade histórica, pois esse período “não apenas envolve uma implacável ruptura com todas e quaisquer condições históricas precedentes, como é caracterizada por um interminável processo de rupturas e fragmentações internas inerentes”²⁰⁶.

Acreditamos que é no embate modernidade e o estágio da modernidade em que estamos mergulhados, que estão as contribuições para compor nosso pensamento no presente trabalho, no sentido nos situarmos enquanto sujeitos desse processo, na abertura para a construção de outras subjetividades e de outras possibilidades a partir das contradições, dialeticidades e ambigüidades e, especialmente, das frustrações surgidas pelo que não se cumpriu do projeto de modernidade.

3.2. Benjamim e Berman: a gênese da modernidade na metrópole e o estilhaçamento do sujeito histórico

Benjamim (1994)²⁰⁷ e Berman (1986)²⁰⁸ utilizam-se da poesia baudelariana para demonstrar o enfrentamento à condição moderna, a sensação avassaladora de fragmentação, efemeridade e mudança.

²⁰⁵ GAGNEBIN, J. M. *Sete aulas sobre linguagem, memória e história*. 1997, p. 143.

²⁰⁶ HARVEY, D. *Condição pós-moderna*, 2000, p. 22.

²⁰⁷ BENJAMIN, W. *A obra de arte na época de suas técnicas de reprodução*, 1983.

²⁰⁸ BERMAN, M. *Tudo que é sólido se desmancha no ar: a aventura da modernidade*, 1986.

Os conceitos fundamentais por meio dos quais Walter Benjamin articulou suas análises sobre o período da modernidade estão no conceito de modernidade, construído na relação como o poeta Charles Baudelaire; o conceito de imagem dialética; a distinção entre experiência e vivência; a rememoração. O autor, na condição de materialista dialético, não se furtou a elaboração de uma crítica à modernidade capitalista que evidenciasse o contraditório a ela pertinente, mas também, a brecha e a possibilidade redentora nela encerrada.

Benjamin anuncia a modernidade estruturada em constantes rupturas em relação ao passado e à tradição, mas dialeticamente produtora de um mecanismo de auto-superação, que faz com que o novo se transforme no antigo, porque a dinâmica interna dessa modernidade se traduz na brevidade, na deterioração, na fugacidade e na transitoriedade de todas as coisas.

É interessante notar como o autor ao mostrar-nos o decaimento da tradição anuncia o rompimento com a sociedade tradicional. Nesta há forma distinta de compor a narrativa enquanto histórias abertas, que destituídas de análise psicológica e de explicações, que permitem aos sujeitos que as ouvem mesclar o que ouve em suas próprias experiências, lhe darem sentido e a partir delas construir e reconstruir novas narrativas. É um processo de apropriação da realidade presente pela convivência comunitária, propiciado pelo relaxamento propiciado pelas atividades naturais, como o fiar e o tecer. Aí o ritmo mais lento das atividades insere a comunidade numa perspectiva de tempo não linear, permite um compartilhamento da linguagem e do conhecimento que é passado dos mais velhos aos mais novos e possui validade histórica. Esse estado de coisas se rompe quando a organização do trabalho mecânico e repetitivo se fixa na experiência fragmentária do processo fabril. O desenvolvimento técnico se move em um ritmo mais acelerado e provoca o distanciamento entre as gerações e o esgarçamento das relações no tecido social, o que Benjamin designa como o esfacelamento e da desagregação da experiência social e sua correspondente transformação numa experiência solitária e individualizada do homem moderno.

A perda da capacidade de ouvir e de narrar e a solidão do homem moderno o impedem de rememorar e transformam-no no leitor do romance e da informação, que expressam o vazio da vivência e das experiências coletivas. Essas duas novas formas de narrativa esvaziam a capacidade reflexiva de procurar sentido nas coisas, pois “vive-se apenas nesse instante, precisa entregar-se inteiramente a ele e, sem perda de tempo, comprometer-se com ele”²⁰⁹. Não são

²⁰⁹ BENJAMIN, W. *A obra de arte na época de suas técnicas de reprodução*. 1983, p. 62.

informações para uma vivência, guardadas na memória; mas para serem consumidas instantaneamente e esvaídas no esquecimento. Diante dessa configuração, a transmissão da tradição se torna um esforço cada vez mais complicado e o passado se constitui em algo distante e findo em si mesmo, tal qual apresenta o historicismo, criticado pelo autor.

Na visão materialista dialética do autor, o presente só adquire vida através da prática política da rememoração. Nesse sentido, a partir da transformação de experiências compartilhadas em vivências automatizadas e distantes do sentido de relação e de troca entre os sujeitos, é que Benjamin vai buscar subsídios para construir o conceito de experiência vivida, possível graças ao potencial ativo do sujeito de ressignificar suas experiências, no diálogo entre passado e presente, entre as dimensões conscientes e inconscientes, racionais e sensíveis que compõe tal sujeito e, ainda na articulação das experiências individuais às coletivas²¹⁰.

Cabe também nesse estudo de modernidade capitalista, a abordagem que Benjamin faz da metrópole moderna enquanto lugar de circulação de mercadorias e da produção de fetiches. Quando aborda questões da modernidade o faz retomando e ampliando a noção de modernidade de Baudelaire, no caráter alegórico de seus poemas e no retrato que faz de Paris, uma cidade em constante movimento, “frágil e transparente como o vidro”. O autor faz uma “leitura” da obra de Baudelaire para redescobrir no poeta suas experiências e vivências no irromper da modernidade, cujas raízes estão na deificação alienatória da mercadoria e das relações mercantilistas com as coisas, concretizadas na Paris do século XIX e pulsantes no movimento das exposições universais, lugares de trânsito da burguesia e símbolo de um mundo de racionalidade compulsiva, regido pela transformação do valor de uso em valor de troca e pela transformação de todas as coisas em mercadorias²¹¹.

Numa mescla de encantamento e choque, mergulha na cidade de Paris, para compor o pensamento e as relações da modernidade. Segundo Arendt,

²¹⁰ LOPES, F. F. *A cidade e a produção de conhecimentos histórico-educacionais*, 2007, p. 55.

²¹¹ O fetiche da mercadoria reside no fato de reduzir as relações de trabalho e as relações entre os homens a relações entre objetos materiais, entre coisas, ocultando as características sociais do trabalho dos homens, que se apresentam como “características inerentes a mercadoria” (MARX, 2001), e igualando” através do mecanismo da equivalência de troca, produtos qualitativamente diferentes, abstraindo suas qualidades concretas e as diferenças de trabalho neles contidas. A relação entre produtores assume uma relação de produtos, de mercadoria com mercadoria, como algo estranho, fora dos sujeitos, tendo a troca como o momento supremo de caracterização dos trabalhos sociais, como relações “reificadas” entre as pessoas. O bem produzido, de valor de uso passa a valora de troca, corporificado na mercadoria, alienando dessa relação os sujeitos produtores, fazendo com seus trabalhos particulares apareçam como totalmente independentes uns dos outros, embora possuam uma especificidade no tocante ao caráter social, e uma identidade como trabalho humano.

As arcadas que unem os grandes bulevares e oferecem proteção contra o tempo inclemente exerceram um fascínio tão grande sobre Benjamin que este se referia à sua projetada importante obra sobre o século XIX e sua capital simplesmente como “As Arcadas” (Passagenarbeit); e esses caminhos de passagem são realmente como um símbolo de Paris, pois estão nitidamente dentro e fora ao mesmo tempo e, assim, representam a sua verdadeira natureza sob a forma de uma quintessência.²¹²

Vidro, transparências, cimento, ferro, ruptura entre a arte e arquitetura, o encurtamento de distâncias e a aceleração do tempo, é Paris que oferece o espetáculo da miséria, é Paris capital do luxo e da moda, é “Paris capital do século XIX” onde Benjamin circulando por galerias, panoramas e exposições universais, constrói não o mapa de um local, mas sim o mapa de um tempo. Tempo no qual a cultura foi transformada em objeto exposto nas vitrines, em que se teria perdido a capacidade de ouvir e transmitir histórias, em que acontece a dessacralização da obra de arte, em que tudo se transforma rapidamente em mercadoria, onde até mesmo o poeta sente que sua palavra transformou-se em mercadoria e ele próprio em um operário das letras. A obra de Benjamin põe à mostra os novos traços culturais e sociais do século XIX: na arquitetura das passagens de Paris, construídas a partir das novas técnicas de fusão do ferro e da aplicação do vidro; nas galerias, invenção do luxo industrial, como espaços de trânsito e comércio; nos centros de exposição de mercadorias, local de encontro de intelectuais e boêmios e de organização do movimento revolucionário dos trabalhadores; na poética baudelariana: nos bulevares: no trapeiro: no flâneur para quem “a cidade se alarga em paisagem”, no projeto urbano de Paris elaborado por Haussmann, expressão não só da política que cria barreiras ao movimento operário, mas da força do capitalismo financeiro do período de Napoleão III, na cidade de Paris. Tudo isso se transforma em fonte inesgotável de análise. De cada fato, de cada tipo social tomado como categoria de pensamento, é possível vislumbrar uma nova visão do contexto econômico e social que está se instaurando. O homem moderno é um sujeito de entidade estilhaçada, porque habita no mundo fragmentado e fugido da modernidade, criado pela convulsão da economia e consumo do sistema capitalista.

Assim a cidade, na ótica benjaminiana, abriga dispersas na multidão as mais variadas personificações do moderno - o dandy, o snob, o apache, o colecionador, o badaud, o trapeiro, o flâneur - figuras alegóricas que carregam em si os sintomas que marcaram a experiência do homem moderno, o tédio, a melancolia, o abandono e a solidão, contradições e tensões internas; mas que se enchem de vida nos fragmentos de Benjamin para dar sentido pleno aos conceitos de

²¹² ARENDT, H. *Homens em tempos sombrios*, 1987, p. 150.

mônada, fantasmagoria, experiência, aura, tempo, espaço, narração, memória, alegoria, rememoração, infância, cultura, história e modernidade. É na Paris reconstruída por Hausmann, no século XIX, nas suas avenidas largas de passeios amplos e no aparecimento das passagens, galerias e salões de exposição que surgem como fantasmagorias, que Benjamin toma, sob a forma de alegoria, a modernidade que mostrava, através dessa nova arquitetura, a exaltação ao progresso.

Nas transfigurações do poeta Baudelaire foi possível a Benjamin desenhar seu processo de reconhecimento das fantasmagorias próprias à modernidade, mergulhando na análise das transformações urbanas que ocorrem no século XIX, especialmente as reformas implementadas em Paris, tomando suas ruas como o local de divagações de um novo tipo: o flâneur. O flâneur representa a dialeticidade da modernidade capitalista, fascinado pelo mundo que se descortina e resistente ao tempo e aos vínculos que se impõe.

Este é personagem momentaneamente emancipado dos vínculos sociais, econômicos e vivenciais enquanto passeia se interpenetra às fantasmagorias urbanas, característica da época moderna. Constantemente se mescla com os outros personagens de Benjamin, suscitando interpretações interessantes quando ele se torna a cidade, a rua, a multidão, e quando no seu voyeurismo detecta que a cultura encontra-se ferida pelo fetiche da mercadoria e pelo capitalismo burguês. “A rua se torna moradia para o flâneur, que está tão em casa entre as fachadas das casas quanto o burguês entre as suas quatro paredes”²¹³. Ele imerge em todas as significações que a cidade produz ou possa vir a produzir, detém o seu longe e o seu perto, o seu passado e o seu presente e “não se nutre apenas do que está sensorialmente sob seus olhos, mas se apropria, também, do saber contido nos dados mortos, como se eles fossem algo de experimentado e vivido”. Não é um passante ou turista entusiasmado em busca de lindas paisagens ou dos pontos turísticos convencionais, ele busca em uma nova percepção da cidade, a sua essência.

O flâneur não tem interesse por um fato em especial e nem lugar fixo para realizar suas observações, ele se interessa pela cidade em geral, aprisiona o saber integral da cidade em cada rua, edifício, magasins, sala de exposição “o flâneur sente-se atraído por eles”. Na há regras estabelecidas, nem sentidos atribuídos ao que se observa, muito menos percurso traçado para o passeio. Na sua flaniere, o flâneur “perde-se” pelos caminhos da cidade, sem estar

²¹³ Todas as citações textuais desta página tem como referencial KHOTE, F. R. *Walter Benjamin. Sociologia*, 1985, entre as p. 60-72.

necessariamente perdido. No ato de “perder-se” há o sentido de desvio nem sempre involuntário e não necessariamente definitivo e uma fuga ao que se traçou como percurso entre um ponto e outro.

Na nossa interpretação fica patente que o flâneur é o personagem que constitui-se em uma imagem dialética pois nele está contido “o lado utópico-emancipatório e o lado fetichista-alienante da imagética moderna”²¹⁴. A compreensão do flâneur se torna importante na medida em que é no seu movimento dialético que o poeta mostra claramente a angústia da época, que também é a sua própria angústia, muito provavelmente, de uma coletividade afinal a cidade, ao mesmo tempo, que é a sua casa, espaço de onde e para onde se pode ter a experiência do passado, é o espaço em que ele se encontra alienado dela.. É um movimento que não atinge-o de modo individual, mas a todos que nas andanças pela cidade se sentem cingidos por dois movimentos: a integração e a alienação. Mesmo estando na multidão cultiva a solidão e enfrenta o choque urbano, o que lhe serve de caminho para a leitura da cidade. Sente seu trabalho desvalorizado pelas leis do mercado e faz dessa situação surgir o instrumento para a crítica. É na visão alegórica do flâneur que o poeta pressente sua própria desorientação ao ter consciência do declínio da aura e apreender a miséria da produção poética, com a transformação de sua arte em mercadoria, mas nem por isso deixa de denunciar em suas poesias o caos escondido no interior da ordem pretensamente estabelecida. É ele que decifra e anuncia o estilhaçamento da identidade e a perda da subjetividade do sujeito histórico que, em meio às fantasmagorias da modernidade, se submete às regras de uma dinâmica social onde tudo se transformou em mercadoria, mas, ao mesmo tempo, que entrega-se ao acaso das esquinas, ao que as vitrines expõem, aos rostos que aleatoriamente lhe cruzam o caminho, ao burburinho dos bulevares, a azáfama do trânsito e a calma das praças permite-se a uma aprendizagem diferente e submete-se seu próprio ritmo, resistindo ao tempo imposto pela industrialização.

Entretanto, percebemos que é na leitura desse mundo que está em pedaços, cuja história se assemelha a um amontoado de ruínas, que é possível a Benjamin realizar a entretessitura do detalhe, do fragmento e do singular, e nos ofertar múltiplos sentidos de abordagem e leitura em textos de sentidos livres e historicamente construídas e reconstruídos pelos diferentes sujeitos. No recolhimento e reunificação dos pedaços dispersos, “perdidos” e fragmentados uma nova construção da história se torna possível. As “formas esquecidas e aparentemente secundárias”,

²¹⁴ BOLLE, W. *Fisiognomia da metrópole moderna: representações da História em Walter Benjamin*, 2000, p. 19.

segundo Benjamin, são fundamentais para estabelecer o encontro entre o passado e o presente. Tais formas, talvez insignificantes para a maioria dos indivíduos, são vistas pelo autor como infladas de substâncias vitais para revisitar o passado, transformá-lo no seu ressurgimento e interpretar a atualidade. Gagnebin afirma “a atividade crítica e salvadora do pensamento exercerse-ia, segundo Benjamin, não tanto pelos nos amplos vãos totalizantes da razão, mas, muito mais, na atenção concentrada e despojada no detalhe à primeira vista sem importância, ou então, no estranho, no extremo, no desviante de que nenhuma média consegue dar conta”²¹⁵.

Entendemos que esta é a proposta do autor para uma nova visão da história calcada na proposta metodologia de uma dialética da história da cultura, diferenciada não só “crítica da ideologia de qualquer matiz”, mas também, “da costumeira história do cotidiano, ou da cultura, ou das mentalidades”²¹⁶. História, para ele, é construção, por isso, inacabada, descontínua, antilinear, sujeita a novas interpretações e significações, cujo objeto não é constituído de um tempo homogêneo e vazio, mas construído em um tempo saturado de “agoras”, traduzindo-se na ressignificação do passado no presente. Nesse contexto o historiador passa a ser um sujeito em estado ativo de alerta permanente e a “verdade histórica não resulta de um processo, mas dessa prontidão dialética, de fazer do passado 'uma experiência única’”²¹⁷.

Também as posições teóricas de Marshall Berman, no que diz respeito a esse trabalho de pesquisa, implica no enriquecimento da nossa perspectiva de abordagem da constituição histórica da modernidade em seus desdobramentos, crises e retroalimentações, ambigüidades e contradições e em seus fundamentos, que ainda em curso, na atualidade, constituem experiência de viver esse estágio da modernidade.

Na obra “Tudo que é sólido se desmancha no ar: a aventura da modernidade” (1986), o autor faz uma análise da modernidade com base em reflexões sobre as tradições da modernidade e aprofunda a questão sobre modernidade e revolução, em uma argumentação que se apresenta nos meados dos anos 80 do último século, quando os questionamentos epistemológicos e os desdobramentos do cenário político-econômico agitavam o cenário mundial.

Sua análise parte da divisão da história da modernidade em três fases: a primeira que corresponde ao período do início do século XVI ao fim do século XVIII; a segunda que se inicia com a Revolução Francesa em 1790 e se prolonga até o final do século XIX, que se caracteriza

²¹⁵ GAGNEBIN, J. M. *Por que um mundo de detalhes no cotidiano?* 2004, p. 44.

²¹⁶ GARBER, K. *Por que um mundo de detalhes no cotidiano?* 2004, p. 43.

²¹⁷ BENJAMIN, W. *Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura*, 1994, p. 224.

por ser uma “era que desencadeia explosivas convulsões em todos os níveis de vida pessoal, social e política” e quando o público moderno vivia material e espiritualmente “em um mundo que não chega a ser moderno por inteiro”; e a terceira fase que se dá a partir do século XX, quando “o processo de modernização se expande a ponto de abarcar virtualmente o mundo todo, e a cultura mundial do modernismo em desenvolvimento atinge espetaculares triunfos na arte e no pensamento”²¹⁸.

O autor reúne a visão de modernidade nas vozes de Fausto da obra de Goethe, de Marx, do poeta Baudelaire e de Dostoiévski, trazendo a tona o caráter ambíguo e contraditório da modernidade capitalista e posicionando a modernidade em um tempo vivido entre paradoxos e contradições, num estar aberto às possibilidades da vida que é “radicalmente contraditória na sua base”²¹⁹. Para essa análise Berman vai buscar apoio nas considerações que Marx realiza em da vida moderna ser radicalmente contraditória na sua base:

Em nossos dias tudo parece estar impregnado do seu contrário. O maquinário, dotado do maravilhoso poder de amenizar e aperfeiçoar o trabalho humano, só faz, como se observa, sacrificá-lo e sobrecarregá-lo. As mais avançadas fontes de saúde, graças a uma misteriosa distorção, tornaram-se fontes de penúria. As conquistas da arte parecem ter sido conseguidas com a perda do caráter. Na mesma instância em que a humanidade domina a natureza o homem parece escravizar-se a outros homens ou à sua própria infâmia. Até a pura luz da ciência parece incapaz de brilhar senão no escuro pano de fundo da ignorância. Todas as nossas invenções e progressos parecem dotar de vida intelectual às forças materiais, estupidificando a vida humana ao nível da força material.²²⁰

É interessante notar que na noção de modernidade e revolução e na dialética da modernização e do modernismo que Berman vai situar a sociedade moderna. A sensibilidade moderna se desenvolveu entre a modernização, provocada pelos processos sociais de mudança, entre eles as formas de expansão urbana impulsionados pelos mercados capitalistas, e o modernismo que reflete a visão cultural produzida pelos atores sociais. A partir desse dois conceitos a modernidade se apresenta como uma experiência histórica, determinada e determinante da transformação tanto do mundo físico como da personalidade das pessoas, que estão em permanente estado de tensão e sobressalto frente a essas gigantescas e fantasmagóricas, transformações. “Esta atmosfera de agitação e turbulência, vertigem e embriaguez psíquica,

²¹⁸ BERMAN, M. *Tudo que é sólido se desmancha no ar: a aventura da modernidade*, 1986, p. 153.

²¹⁹ MARX, S. D. *Apud* BERMAN, *op.cit.*, 1986, p. 20.

²²⁰ BERMAN, M. *Tudo que é sólido se desmancha no ar: a aventura da modernidade*, 1986, p. 20.

expansão das possibilidades da experiência e destruição de fronteiras morais e dos laços pessoais, auto-expansão e auto perturbação, fantasmas na rua e na alma”²²¹ é a atmosfera em que nasce a sensibilidade moderna.

O autor argumenta que:

Existe um tipo de experiência vital – experiência de tempo e espaço, de si mesmo e dos outros, das possibilidades e perigos da vida – que é compartilhada por homens e mulheres em todo o mundo hoje. Designarei esse conjunto de experiências como 'modernidade'. Ser moderno é encontrar-se em um ambiente que promete aventura, poder, alegria, crescimento, auto transformação e transformação das coisas ao redor – mas ao mesmo tempo ameaça destruir tudo o que temos, tudo o que sabemos, tudo o que somos. A experiência ambiental de modernidade anula todas as fronteiras geográficas e raciais, de classe e nacionalidade, de religião e ideologia: nesse sentido, pode-se dizer que a modernidade une a raça humana. Porém, é uma unidade paradoxal, uma unidade de desunidade: ela nos despeja a todos num turbilhão de permanente desintegração e mudança, de luta e contradição, de ambigüidade e angústia. Ser moderno é fazer parte do universo no qual, como disse Marx 'tudo que é sólido se desmancha no ar'.²²²

Dessa forma, a modernidade, ao dissipar a unicidade da moral cristã-medieval, o tempo vivido como se estática e perene fosse, os espaços territoriais bem definidos, e a força dos vínculos locais pessoais, vai espalhando a insegurança das incertezas, pela volatilidade de todas as coisas e fatos e o homem moderno vai nascendo e vivendo sob o “redemoinho de permanente mudança e renovação, de luta e contradição, de ambigüidade e angústia”²²³.

O que podemos perceber pela ótica de Berman é que o homem ao conseguir se libertar do compasso e da rigidez das sociedades pré-capitalistas vai cair no torvelinho do avanço do desenvolvimento econômico capitalista que gera uma sociedade alienada e fragmentada, dilacerada pela exploração econômica e pela indiferença social, em uma sociedade que promete aventura, poder, alegria, crescimento, transformação de nós mesmos e do mundo, mas que ao mesmo tempo, ameaça destruir tudo o que temos, tudo o que conhecemos, tudo o que somos. Nesta direção, a sociedade contemporânea destrói os valores culturais, morais, sociais e políticos que ela mesma criou, afetando, sobremaneira, a dimensão psicológica do ser humano, que remetido a uma profunda insegurança e desorientação, desespero e frustração, diante da expansão de novas capacidades e de todas as revoluções instauradas tem a sensação de liberdade e amplitude.

²²¹ Id., *Ibid.*, p. 18.

²²² Id., *Ibid.*, p. 15.

²²³ Id., *Ibid.*, p. 15.

A modernidade que une todo o gênero humano, para o autor, é uma unidade paradoxal, uma unidade de desunidade: "envolve-nos a todos num redemoinho perpétuo de desintegração e renovação, de luta e contradição, de ambigüidade e angústia"²²⁴. Nessa perspectiva ele trabalha a questão do paradoxo da modernidade: como uma unidade de desunidade, pois ao mesmo tempo em que une as pessoas no mundo, destruindo as fronteiras geográficas, raciais e de classes, coloca-as num ambiente conflitante e contraditório. A experiência moderna atravessa todas as fronteiras geográficas e atinge todas as etnias, classes, nacionalidades, religiões e ideologias; unindo todo o gênero humano. Mas é uma unidade paradoxal, pois na sua unidade de desunidade envolve a todos num redemoinho perpétuo de desintegração e renovação, de luta e contradição, de ambigüidade e angústia.

Essa modernidade traz no seu interior um furor renovador e transformador, porém, altamente desestabilizador e, por isso mesmo, faz com que os indivíduos sintam uma sensação de perda de controle em relação ao meio social e perda da concepção histórica da sociedade; sintam-se inseridos num mundo totalmente individualizado onde predomina um sentimento de incompreensão e de falta de meios para o enfrentamento das questões sociais. Assim, percebemos que vai se tornando impossível dissociar a constituição das sociedades modernas, em sua complexidade atual, sem levar em conta as conseqüências que marcam tanto o indivíduo quanto à coletividade, contribuindo de forma decisiva para afetar "os aspectos mais pessoais de nossa existência". Percebemos uma grande incerteza, uma profunda instabilidade e "desencantamento" com o mundo onde ser moderno é ser parte de um universo em que, como disse Marx, tudo o que é sólido se desmancha no ar.

A voz de Baudelaire também serve a Berman para formar alguns conceitos sobre a modernidade e afirmar que a civilização moderna não é possível sem a cidade e que a inovação urbana do século XIX tem seu nascedouro e sua afirmação no bulevar parisiense. É no bulevar que está o "ponto de partida para a modernização da cidade tradicional" e é aí que estão as raízes das novas bases econômicas, sociais e estéticas "para reunir um enorme contingente de pessoas"²²⁵. O bulevar se transforma em símbolo das contradições interiores do capitalismo, "racionalidade em cada unidade capitalista individualizada, que conduz à irracionalidade anárquica do sistema social que mantém agregadas todas essas unidades"²²⁶.

²²⁴ Id., *Ibid.*, p. 15.

²²⁵ BERMAN, M. *Tudo que é sólido se desmancha no ar*, 1986, p. 172.

²²⁶ Id., *Ibid.*, p.181.

Esse turbilhão de pessoas, transformações e inovações despem a cidade de antigos fazeres e valores, promovem uma radical mudança na vida social, provocando profundas contradições. É na cidade, especialmente nos bulevares, que o privado se torna público, que os excluídos do desenvolvimento se mostram e ficam expostos aos olhos dos que passam nas ruas. Entendemos que Berman, ao resgatar a implantação dos bulevares traz à tona as novas condições econômicas, sociais e estéticas geradas pela modernidade. Os bulevares e as calçadas amplas e o enorme contingente de pessoas que conseguiam atrair, quer por suas vitrines, por seus restaurantes e cafés ou simplesmente para um passeio, representam a amplitude das possibilidades engendradas no projeto de modernidade e o fascínio que estas exerceram sobre o ser humano da época. Entretanto o autor vai além e desvela o contraditório:

Ao lado do brilho, os detritos: as ruínas de uma dúzia de velhos bairros – os mais escuros, mais densos, mais deteriorados e mais assustadores bairros da cidade, lar de dezenas de milhares de parisienses. (...) a família em farrapos, do poema baudelaireano, sai de trás dos detritos, pára e se coloca no centro da cena. (...) Eles também querem um lugar sob a luz.

Esta cena primordial revela algumas das profundas ironias e contradições na vida da cidade moderna. O empreendimento que torna toda essa humanidade urbana uma grande “família de olhos”, em expansão, também põe a mostra as crianças enjeitadas dessa família. As transformações físicas e sociais que haviam tirado os pobres do alcance da visão agora os trazem de volta diretamente à vista de cada um. Pondo baixo as velhas e miseráveis habitações medievais, Hausmann, de maneira involuntária, rompeu a crosta do mundo até então hermeticamente selado da tradicional pobreza urbana. Os bulevares abrindo, formidáveis buracos nos bairros pobres, permitindo aos pobres caminhar através desses mesmos buracos, afastando-se de suas vizinhas arruinadas, para descobrir, pela primeira vez em suas vidas, como era o resto da cidade e como era a outra espécie de vida que aí existia. E, a medida que vêem, eles também são vistos: visão e epifania fluem nos dois sentidos. No meio dos grandes espaços, sob a luz ofuscante, não há como desviar os olhos. O brilho ilumina os detritos e ilumina a vida sóbria das pessoas a expensas das quais as luzes brilhantes resplandecem.²²⁷

O que se queria eliminar se põe a mostra, rompendo o que até então estava escondido: a tradicional pobreza urbana. As transformações físicas, geográficas e sociais que haviam tirado os pobres do alcance da visão, agora os trazem de volta diretamente à vista de cada um. À medida que vêem, eles também são vistos: “visão e epifania fluem nos dois sentidos”²²⁸.

É nesse cenário que se dá o encontro não entre duas pessoas ou diferentes classes, e sim entre o indivíduo isolado e as forças sociais, abstratas concretamente ameaçadoras. É aí que o sujeito aprende a se movimentar pelo “caos” provocado pelo tráfego intenso, pela ausência de

²²⁷ Id., *Ibid.*, p. 171-172.

²²⁸ Id., *Ibid.*, p. 175.

fronteiras espaciais ou temporais e pela imposição de um ritmo que não é mais seu, mas sim, o ritmo imposto “ao tempo de todas as pessoas”. Nesse movimento o homem moderno é obrigado a criar recursos para sobreviver e nessa aprendizagem vão se delineando “novas formas de liberdade” e “um enorme leque de experiências atividades para as massas urbanas”²²⁹.

O poeta se incorpora ao moderno, metamorfoseia-se no meio do novo e do “caos”, redescobrimo uma nova forma de arte. Ninguém, que queira sobreviver, foge de colocar seus pés no lodaçal, de lançar-se no meio do tráfego intenso e borbulhante e de realizar seu balé para atravessar as avenidas. Mesmo os mais avessos a modernidade são carregados e incorporados a intensidade de suas transformações, mesmo que seja à procura de um caminho para fora de suas ruas.

No capítulo Baudelaire: o Modernismo nas Ruas, Berman nos revela as várias tensões e contradições na visão de Baudelaire sobre a modernidade. Já no início desse capítulo Berman mapeou em Baudelaire, de maneira interessante, as duas visões distintas que este tinha da modernidade, chamando-as de modernismo pastoral e antipastoral²³⁰, o que, respectivamente, o século XX chamou de modernolatria e desespero cultural.

Baudelaire na visão pastoral vislumbra, se não a essência da era moderna, revela a sua força através das mudanças sociais, econômicas e culturais da vida moderna. O poeta mostra uma afinidade natural entre a modernização material e espiritual e sustenta que os grupos mais dinâmicos e inovadores na vida econômica e política serão os mais abertos à criatividade intelectual e artística.

Ao celebrar e adular os burgueses: “Vocês são a maioria – em número e inteligência, portanto, vocês são o poder – o que quer dizer justiça. (...) isso não acontece, como muitos podem pensar, para ganhar rios de dinheiro, mas por um propósito elevado: ‘para concretizar a idéia do futuro em todas as formas - políticas, industriais, artísticas’”. Ele assinala que o motivo fundamental para isso foi o progresso nas esferas política (material) e da cultura (espiritual).

Na visão antipastoral²³¹, Baudelaire lança todo seu “desdém não só sobre a moderna idéia de progresso, mas sobre o pensamento e a vida modernos como um todo” e, ainda, mostra-se preocupado “com a crescente ‘confusão entre a ordem material e ordem espiritual’, disseminada

²²⁹ Id., *Ibid.*, p. 182.

²³⁰ BAUDELAIRE, *apud* BERMAN, M. *Tudo que é sólido se desmancha no ar: a aventura da modernidade*, 1986, p.154-163.

²³¹ Id., *Ibid.*, p. 155-166.

pela epopéia do progresso” Nesse caos o artista moderno permanece intocado, livre e totalmente alheio a essa visão, expressando um dualismo, “visão antipastoral do mundo moderno e visão pastoral do artista e sua arte”.

Ao final do capítulo Berman expõe as contradições e tensões inerentes ao modernismo:

determinadas formas de pensamento e visão modernistas podem solidificar-se em ortodoxias dogmáticas e tornar-se arcaicas; que outras formas de modernismo podem ficar submersas por gerações, sem chegar a ser suplantadas; e que as mais fundas feridas sociais e psíquicas da modernidade podem ser indefinidamente tampadas, sem chegar a cicatrizar de fato. A aspiração contemporânea por uma cidade que seja abertamente turbulenta mas intensamente viva corresponde à aspiração de voltar a expor feridas antigas mas especificamente modernas. É a aspiração de conviver abertamente com o caráter dividido e irreconciliável de nossas vidas e extrair energia do âmago de nossos esforços, onde quer que isso nos conduza, no final. Se pudermos aprender, com um dos modernismos, a construir halos em torno de nossos espaços e em torno de nós mesmos, podemos aprender com o outro modernismo – um dos mais velhos porém, acabamos de ver, também um dos mais novos – a perder nossos halos e encontrar-nos outra vez.²³²

Por essas análises podemos afirmar que Marshall Berman (1986) não procura as bases econômicas ou históricas factuais da vida atual, mas o processo que faz da modernidade algo diferente das fases anteriores da vida moderna, analisando minuciosamente as conseqüências e as formas como se dá o desenvolvimento através da busca pelo novo. O processo de desenvolvimento constante da modernidade se realiza de forma dialética: a modernidade não consegue viver com o velho e dessa forma, destrói-se o antigo para construir o novo, pois está dentro do antigo o germe de sua própria destruição. A tendência é fazer desaparecer do mundo tudo que não for moderno. O homem moderno não se permite viver a coexistência de outras formas de vida.

Estar inserido no desenvolvimento constante e na destrutividade da vida moderna, faz com que o homem contemporâneo tenha sido extirpado em suas certezas e nos alicerces e parâmetros de que se utilizava para construir suas opiniões e nortear seu rumo. As relações se tornam efêmeras e vazias de significados. A falta de consistência em todos os processos humanos, solapam a seqüência, começo, meio e fim. Tudo que o homem moderno tem certeza agora é que precisa “inventar” novos movimentos para atravessar o lodaçal de macadame, sem se deixar atropelar e nem deixar aterrorizar pelo tráfego moderno e sem se perder no caos instalado.

3.3. Thompson: a classe trabalhadora e a resistência

²³² BERMAN, M. *Tudo que é sólido se desmancha no ar*. 1986, p.195.

A modificação dos costumes, mostrando que a modernidade foi se consolidando a medida que a paisagem e práticas tradicionais das comunidades e cidades foram sendo destruídas ou substituídas por processos que introduziam a concepção de novos valores e, particularmente, de novas temporalidades, aproxima Edward Palmer Thompson, de Walter Benjamin e de Marshall Berman.

Partindo da premissa de que “é na e pela experiência que os sujeitos se constituem, sejam estes sujeitos indivíduos ou classes sociais”, Thompson²³³ procede uma profunda análise de resgate da experiência e conflitos dos trabalhadores no período da história inglesa entre os séculos XVIII e XIX, permitindo a interpretação do conjunto das vivências e das relações sociais e familiares da sociedade inglesa. Nessa interpretação articula política, cultura e economia no processo de formação da classe operária e a criação de um novo modo de vida permeado por uma constante tensão entre resistência e contra-resistência. Ao resgatar as práticas cotidianas de existência dos trabalhadores, percebeu-lhes os modos de vida e valores e analisou o fazer-se de uma classe.

A mudança no conceito de tempo e cultura operada pela modernidade foi apontada por Thompson, como o produto de relações históricas construídas num movimento constante de transformações significativas, tecidas através de lutas, conflitos, resistências e acomodações, cheias de ambigüidades. Os homens através dessa tessitura foram gradativamente construindo novos modos de ver, viver, sentir, pensar e agir no interior de suas práticas cotidianas, provocando modificações revolucionárias. Diferentes temporalidades sempre marcaram a história da civilização. O tempo único, linear e homogêneo, marca indelével do discurso dominante, é muito distinto daquele que orientou e orienta outras culturas que possuíam e que ainda possuem modos de vida peculiares e diferentes concepções de tempo.

O tempo das sociedades pré-modernas, segundo Thompson, mantinha uma estreita relação com os indicadores retirados da natureza: sol, lua, chuvas, estações climáticas, necessidades, etc., esse tempo não era submetido ao controle e ao poder humano e nem permitia ganhos extras; porque não estava sob o domínio dos homens. O autor afirma que:

²³³ THOMPSON, E. P. O tempo, a disciplina do trabalho e o capitalismo. In SILVA, T. T. (org) *Trabalho, educação e prática social*, 1991.

A notação do tempo que surge nesses contextos tem sido descrita como orientação pelas tarefas. (...) É possível propor três pontos sobre a orientação pelas tarefas. Primeiro há a interpretação de que é mais humanamente compreensível do que o trabalho regulado por horas. O camponês ou trabalhador parece ocupar-se do que é uma necessidade. Segundo, na comunidade em que a orientação pelas tarefas é comum parece haver pouca separação entre 'trabalho' e 'vida'. As relações sociais e o trabalho são misturados - o dia de trabalho se prolonga ou se contrai segundo a tarefa - e não há grande senso de conflito entre o trabalho e o 'passar o dia'. Terceiro, aos homens acostumados com o trabalho marcado pelo relógio, essa atitude para com o trabalho parece perdulária e carente de urgência.²³⁴

Ao resgatar experiências, conflitos, alterações da e na cultura dos trabalhadores britânicos entre os séculos XVIII e XIX, Thompson não imerge somente nos aspectos econômicos desse contexto, mas sim, na raiz do seu cotidiano, pesquisando sua maneira de morar, vestir, festejar, cantar, transmitir e descartar tradições e traços culturais e, principalmente, sua adaptação e resistência às novas necessidades do mundo e do tempo burguês.

O desenvolvimento do capitalismo traz uma série de implicações e procedimentos em relação ao controle do tempo e da disciplina, pois a organização da classe trabalhadora foi forjada dentro de uma série de propostas e ações de controle, que se iniciou na melhoria da eficiência da ação policial, passou pela criação de organizações de cunho social e se focalizou mais fortemente numa rigorosa transformação das normas sociais e culturais. Tratava-se de reformular os costumes e hábitos para o estabelecimento de um controle adequado ao novo modelo de produção e da imposição de rígida disciplina para o trabalho fabril.

A consolidação do capitalismo foi se dando conforme foram sendo destruídas as práticas tradicionais das comunidades e se consolidando novos valores e novas temporalidades. A medida em que, o tempo do relógio passa a sincronizar a ação dos homens, com precisão e integração, uma ordem social diferenciada da até então vigente vai se instalando, ancorada na racionalidade do tempo, e passa a ser interiorizada como tempo produtivo, gerador de valor, logo, disciplinado, subordinado e ordenador.

Nas fábricas a disciplinarização do tempo e os conseqüentes conflitos em torno desta, se impuseram de forma mais intensa e a noção do tempo útil, próprio da sociedade burguesa, se impõe como medida de controle do tempo de trabalho e da rígida disciplina no processo de trabalho. O relógio é o instrumento de sincronização das ações dos homens. A substituição de práticas tradicionais das comunidades pela introdução de novos valores e, especialmente, de nova temporalidade controlada, consolidou o capitalismo, pois a produção em série e em escala

²³⁴ Id., *Ibid.*, p. 36.

universal e a implantação de uma nova lógica de eficácia exigiram, progressiva e paulatinamente, novas formas de administrar o tempo. Conforme a racionalidade técnica avança, o tempo do relógio vai ficando cada vez mais curto para desempenhar a multiplicidade de funções e papéis e o tempo torna-se sinônimo de dinheiro, tempo morto, vazio, dissociado da vida e expropriado do trabalhador e inaugura a coisificação do ser humano.

As análises de Thompson vão demonstrar que essa incorporação da disciplina imposta pelo tempo controlado, da perda da tradição e da perda de referência do tempo e do espaço, não nasceu e nem se estabeleceu sem lutas e resistências, foi antes, um longo processo de incorporação e conflitos ao tempo imposto, medido e quantificado. Diferentes modos de coerção foram aplicados para que a adaptação ao tempo e ritmos necessários às atividades que a sociedade atual impunha. As resistências e a negação deliberada de introjetar nova disciplina e regularidade cronometradas, passam a ser nominadas de preguiça e imprevidência.

Encarado como potencialmente perigoso, por ser espaço de rebeldia, subversão, insubordinação e insurreição; o tempo do ócio, lazer e das comemorações ligadas à tradição, passou também a ser controlado, pois era nestas ocasiões que, fora do controle e da disciplina do relógio e da campanha, acontecia o ajuntamento das pessoas que partilhavam as mesmas contradições sociais e que, perigosamente, permitia-lhes a organização para reverter as conseqüências desse processo.

Dessa forma, passou-se também a controlar o tempo do não-trabalho para a garantia do progresso. Com a colaboração da religião, especialmente da metodista, utilizava-se do pecado para levar a coerção para o interior dos sujeitos, pregando a crença de que só era feliz aquele que eliminasse o tempo da diversão e se dedicasse à prece, a Deus e ao trabalho, esse último considerado virtude e obrigação suprema do bom cristão. Nas escolas dominicais das igrejas, as brincadeiras, os jogos e a ludicidade eram trocados por “recreações produtivas, como partir lenha, cavar e coisas semelhantes, postos que jogos e brincadeiras eram ‘indignos de uma criança cristã’”²³⁵.

Mas o que é fundamental na obra de Thompson é perceber a articulação entre política, cultura e economia no processo de auto-forjar-se da classe operária, convocando-nos a perceber como nesse processo estão dialeticamente articuladas as dimensões materiais e simbólicas, que devem ser entendidas na constante tensão entre resistência e contra-resistência.

²³⁵ Id., *Ibid.*, p. 47.

3. 4. Giddens e Santos: a modernidade nos dias atuais

Assim como Thompson, Giddens faz o recorte da separação tempo espaço a partir da compreensão de que nas sociedades pré-modernas “tempo e espaço se conectavam através da situacionalidade do lugar”²³⁶. O uso generalizado de instrumentos de marcação de tempo aliado a devastadoras mudanças no cotidiano das pessoas, produziram um “tempo universal e zonas de tempo globalmente padronizadas”²³⁷, esvaziando tempo e espaço e transformando as bases das relações sociais.

Segundo o autor, no espaço local dessas sociedades eram entrelaçadas às relações sociais, favorecidas pela pequena extensão territorial que garantia sua solidez no tempo. As concepções de mundo e regras sociais fundamentavam-se no acervo religioso, de onde os sujeitos buscavam elementos para as interpretações morais e para as práticas da vida pessoal e social bem como, do próprio mundo natural no qual estavam inseridos. O fundamento da estruturação de sua temporalidade era a tradição. O passado era a diretriz para a organização do presente e a previsão de futuro, vinculada à tradição das práticas sociais rotinizadas. Nessa prática social, o consumo da natureza acarretava determinados riscos à comunidade local, sendo que grande parte deles estava atrelada às vicissitudes do mundo físico, ou seja, as ameaças do perigo emanavam da natureza, como por exemplo, as inconstâncias climáticas, as inundações, as tormentas, etc. “A tradição, digamos assim, é a cola que une as ordens sociais pré-modernas”, afirma Giddens²³⁸. A tradição envolve, de alguma forma, controle do tempo e é um elemento intrínseco e inseparável da comunidade. “Em outras palavras, a tradição é uma orientação para o passado, de tal forma que o passado tem uma pesada influência ou, mais precisamente, é constituído para ter uma pesada influência para o presente”²³⁹.

Assim, a trama de marcação de tempo derivava da presença de interpretações sociais de tempo, associada aos ritmos presentes no tempo-espaço natural, definida pelas formas de produção assentadas no escasso desenvolvimento das forças produtivas e consubstanciadas nas práticas delimitadas pela tradição, mola propulsora da temporalidade. Prescrevia-se então, uma

²³⁶ GIDDENS, A. *Modernidade e identidade*, 2002b, p. 22.

²³⁷ Id., *Ibid.*, p. 23.

²³⁸ GIDDENS, A. *As conseqüências da modernidade*, 1991, p. 108.

²³⁹ Id., *Ibid.*, p. 80.

lógica na qual passado, presente e futuro se entrelaçavam numa única expressão temporal, base para a identidade duradoura das relações sociais.

Esse conjunto de caracteres levava as relações sociais a serem encaixadas no tempo e no espaço. O trabalhador pela proximidade com a natureza se apropriava de um senso temporal baseado em estações e marcado por um tempo cíclico e local. Aí o compasso do universo era regido por um encaixe do tempo com o espaço social e de ambos, com o tempo e espaço da natureza. O estranho e o desconhecido eram repudiados e considerados elementos perturbadores de uma ordem avessa a novidades e apegada à repetição dos ritmos, trabalhos e técnicas, repassados pelos indivíduos mais antigos aos mais novos.

Na contemporaneidade, tempo e espaço se perdem dentro do novo e do rápido, complexificando a sociedade. Nesta, noções e distinções disseminadas e antigas tendem o tempo todo a se confundir, desaparecer e reaparecer sob novas formas. Uma nova maneira de conceber e de perceber as relações entre o local e global, o nacional e o internacional, o pequeno e o grande, o centralizado e o descentralizado, o perto e o longe, transformando os cenários geográficos e culturais da vida humana, provocando drásticas mudanças sociais.

A modernidade pulsa em um processo de tensão entre o concreto e o abstrato, ligada à passagem de uma sociedade comunitária ou tradicional para uma sociedade moderna onde vão surgindo estruturas sociais com níveis cada vez maiores de abstração, tanto no campo da política quanto no campo da economia.

Em suas análises Giddens declara que o homem moderno transita entre a segurança de um mundo de conhecimento cada vez mais especializado, o que gera grande possibilidade de acertos, mas está sempre em sobressalto pela possibilidade crescente de desastres em escala global e pela própria insegurança cotidiana. Embora não use a alegoria do lodaçal de macadame, em uníssono com as vozes de Bermann e Benjamim, Giddens²⁴⁰ também sente que viver no mundo moderno é arriscado e carece de um certo “jogo de cintura”, para nele se mover. É viver em permanente tensão.

Entretanto é de Boaventura de Souza Santos²⁴¹ que vamos aproximá-lo, de como apresentam categorias intrinsecamente ligadas às culturas nacionais como conceito de distanciamento espaço-temporal e a tensão entre regulação e emancipação em seus estudos sobre

²⁴⁰ GIDDENS, A. *As conseqüências da modernidade*, 1991 e *Modernidade e identidade*, 2002b

²⁴¹ SANTOS, B. de S. *A crítica da razão indolente – contra o desperdício da experiência*, 2000 e *Pela Mão de Alice: O social e o político na pós-modernidade*, 2005.

a modernidade. São autores que percebem a contemporaneidade como um período de transição paradigmática, que pelas grandes transformações que arrasta consigo é gerador de incertezas, fragmentações e de reconstrução de conceitos e valores. Segundo eles o projeto previsto pela modernidade já não é suficiente para dar respostas às questões e solucionar os problemas suscitados pelo avanço do processo civilizatório a que chegamos. Ambos concordam que a modernidade está em crise e criticam os efeitos não intencionais da modernidade, provocados pelo desenvolvimento tecnológico e científico, cujas conseqüências, dão origem a chamada “sociedade de risco”.

O mundo em que nos encontramos hoje, no entanto, não se parece muito com o que eles previram. Em vez de estar cada vez mais sob nosso comando, parece um mundo em descontrole. Além disso, algumas influências que, supunha-se antes, iriam tornar a vida mais segura e previsível para nós, entre elas o progresso da ciência e da tecnologia, tiveram muitas vezes o efeito totalmente oposto. A mudança do clima global e os riscos que a acompanham, por exemplo, resultam provavelmente de nossa intervenção no ambiente. Não são fenômenos naturais. A ciência e a tecnologia estão inevitavelmente envolvidas em nossas tentativas de fazer face a esses riscos, mas também contribuíram para criá-los.²⁴²

Na obra *O Mundo em Descontrole*, o autor reafirma que a origem da nossa tão conturbada época está na Europa dos séculos XVII e XVIII, quando os iluministas opuseram suas idéias às propagadas pela religião e pelos dogmas existentes até então, substituindo-as por uma abordagem mais racional a vida prática²⁴³. A partir de então crescemos sob o impacto da ciência, tecnologia e do pensamento racional. A racionalidade, segundo os iluministas, nos faria compreender melhor o nosso mundo e, conseqüentemente, estaríamos mais aptos a “moldar a história para os nossos propósitos” ou, conforme Marx, “compreender a história a fim de fazer história”²⁴⁴.

A previsão seria de que quanto mais desenvolvimento na área da ciência e tecnologia, mais ordenado e estável o mundo seria. Entretanto, isso não se concretizou, o mundo parece estar em descontrole. Segundo Giddens “é um mundo em disparada”²⁴⁵, marcado não só pelo ritmo da mudança social, mas também pela amplitude e profundidade com que tal mudança afeta as práticas sociais e modos de comportamento preexistentes. A previsibilidade e estabilidade de todas as coisas foram substituídas pelos riscos e incertezas, que afetam o mundo todo, sem se importar com o nível de privilégio ou de carência de cada local ou indivíduo.

²⁴² GIDDENS, A. *Mundo em descontrole: o que a globalização está fazendo de nós*. 2002a, p. 14.

²⁴³ Id., *Ibid.*, Introdução.

²⁴⁴ Id., *Ibid.*, p. 14.

²⁴⁵ GIDDENS, A. *Modernidade e identidade*, 2002b, p. 22.

Para Santos, se por um lado, a ciência e a tecnologia avançaram, talvez, além do esperado, a contrapartida de prosperidade social, econômica e cultural não se concretizou.

A ciência e a tecnologia aumentaram a nossa capacidade de ação de forma sem precedentes e, com isso, fizeram expandir a dimensão espaço-temporal dos nossos atos. (...) A expansão da capacidade de ação ainda não se fez acompanhar de uma expansão semelhante da capacidade de previsão e, por isso, a previsão das conseqüências da ação científica é necessariamente muito menos científica do que a ação científica em si mesmo. Esta assimetria tanto pode ser considerada um excesso como um déficit: a capacidade de ação é excessiva relativamente à capacidade de previsão das conseqüências do ato em si ou, pelo contrário, a capacidade de prever as conseqüências é deficitária relativamente à capacidade de as produzir.²⁴⁶

Advoga Santos²⁴⁷ que a modernidade já se esgotou e estamos vivendo um período de transição do paradigma dominante para o paradigma emergente, que, para facilitar a compreensão, pode ser chamado de pós-modernidade. Para ele relação entre o moderno e pós-moderno é contraditória, porque não pode ser interpretada como ruptura e nem tampouco como uma continuidade linear. É antes, “uma situação de transição em que há momentos de ruptura e momentos de continuidade”²⁴⁸. Estamos vivendo um estágio em que tentamos superar o fracasso das promessas formuladas pelo paradigma dominante, modernidade, para ingressarmos no paradigma emergente, pós-modernidade, porém este último ainda sem um perfil definido, onde se pode pressentir os sinais, por enquanto ainda vagos, da emergência de um novo paradigma”²⁴⁹.

Na emergência dessa transição paradigmática que a humanidade vive, Boaventura Souza Santos considera-a

(...) um período histórico e uma mentalidade. É um período que não se sabe bem quando começa e muito menos quando acaba. É uma mentalidade fraturada entre lealdades inconsistentes e aspirações desproporcionadas entre saudosismos anacrônicos e voluntarismos excessivos. Se, por um lado, as raízes ainda pesam, mas não se sustentam, por outro lado, as opções parecem simultaneamente infinitas e nulas. A transição paradigmática é, assim, um ambiente de incerteza, de complexidade e de caos que se repercute nas estruturas e nas práticas sociais, nas instituições e nas ideologias, nas representações sociais e nas inteligibilidades, na vida vivida e na personalidade. E repercute-se muito particularmente, tanto nos dispositivos da regulação social, como nos dispositivos da emancipação social. Daí que, uma vez transpostos os umbrais da transição paradigmática, seja necessário reconstruir teoricamente uns e outros.²⁵⁰

²⁴⁶ SANTOS, B. S. *A crítica da razão indolente – contra o desperdício da experiência*, 2000, p. 58.

²⁴⁷ Id., *Ibid.*

²⁴⁸ Id., *Ibid.*, p. 103.

²⁴⁹ Id., *Ibid.*, p. 15.

²⁵⁰ SANTOS, B. de S. *A crítica da razão indolente – contra o desperdício da experiência*, 2000, p. 34

Da mesma forma Giddens contrapõe-se à idéia de ordem social pós-moderna ao afirmar “para mim, a idéia de ‘pós-moderno’ implica transcendência e não apenas a idéia de que a ‘a modernidade recobrou o juízo’ ou está sendo forçada a encarar suas limitações”. De acordo com o autor estamos vivendo a radicalização da modernidade, ou seja, a modernidade, caracterizada por ele como “estilo, costume de vida ou organização social que emergiram na Europa a partir do século XVII e que ulteriormente se tornaram mais ou menos mundiais em influência”²⁵¹, que chegou ao seu ápice. Para o autor estamos vivendo as conseqüências da modernidade, caracterizadas principalmente pela descontinuidade, com uma ordem “multidimensional. Assim sendo, “não nos deslocamos para além da modernidade, porém estamos vivendo precisamente através de uma fase de sua radicalização”²⁵².

Conseguimos, dessa forma, captar que autor além de referenciar tempo e espaço da modernidade, tal qual Thompson, põe à mostra a generalização de uma série de características que provocaram uma transformação na realidade social e foram tomando dimensão universal, definindo novos paradigmas, profundas e notáveis modificações em hábitos, costumes e instituições, durante os séculos subseqüentes ao XVII.

Giddens estuda a modernidade a partir de suas fontes de dinamismo, separação tempo-espaço, desencaixe, ordenação e reordenação flexível, que vão se infiltrando no dia-a-dia das pessoas e provocam a insegurança, a ansiedade, a sensação de perigo e as incertezas. O autor corrobora a associação de Harvey e de Santos entre modernidade e iluminismo e argumenta que o mundo contemporâneo se fez muito diferente do anunciado pelo iluminismo e a modernidade transformou-se no carro de Jagrená, onde a razão não consegue controlar o carro e as conseqüências se fazem sentir na produção de um mundo fora do controle.

O ritmo da mudança é tão veloz que suscita uma descontinuidade entre as ordens sociais tradicionais e as instituições sociais modernas, o que leva Giddens afirmar:

Os modos de vida produzidos pela modernidade nos desvencilharam de todos os tipos tradicionais de ordem social, de uma maneira que não tem precedentes. Tanto em extensionalidade quanto em intencionalidade, as transformações envolvidas na modernidade são mais profundas que a maioria dos tipos de mudança característicos dos períodos precedentes. Sobre o plano extensional, elas serviram para estabelecer formas de

²⁵¹ GIDDENS, A. *As conseqüências da modernidade*, 1991, p. 11.

²⁵² Id., *Ibid.*, p. 57.

interconexão social que cobrem o globo; em termos intencionais, elas vieram alterar algumas das mais íntimas e pessoais características de nossa existência.²⁵³

Nosso mundo é movido por um dinamismo inigualável que tem por base o tripé: separação de tempo e espaço, o desencaixe e a reflexividade, fatores que produzem a relação entre segurança e perigo e confiança e risco.

Com a invenção e difusão do relógio, marco na transição das sociedades tradicionais para as modernas, a substituição da medida de um tempo cíclico pela medida de um tempo social, artificial, universal e linear passa a produzir o mecanismo de “desencaixe” do indivíduo de sua identidade fixa no tempo e no espaço, segundo Giddens, “um mundo com um sistema de tempo universal e zonas de tempo globalmente padronizadas, como o nosso hoje, é social e experimentalmente diferente de todas as eras pré-modernas. O mapa global, onde não há privilégio de lugar (uma projeção universal), é o símbolo correlato do relógio no ‘esvaziamento’ do espaço”²⁵⁴. Essa situação induz nos indivíduos o sentimento de que o mundo está encolhendo e eles passam a viver uma desorientação, como se tivessem sido apanhados em um universo de eventos que não compreendem plenamente e que parecem estar fora de seu controle.

A irrupção do tempo social, linear e universal progressivamente vai alterando e desqualificando toda relação do homem com o tempo-espaço natural, fazendo-o defrontar-se com a emanção de forças sociais que passam a subentender os sujeitos, a natureza, o tempo e o espaço como elementos à disposição do progresso e do relógio que orienta a jornada de trabalho, uniformizando a organização social do tempo.

Dessa forma, a convergência entre a organização social do tempo com pretensões universalizantes e a uniformização da medição do tempo pelo relógio mecânico, mescladas com uma nova estruturação das relações sociais, dão início à separação entre tempo e espaço. Diferentemente das concepções de outrora este tempo entra em contradição com os modos de vida até então vigentes e os contextos locais são inexorável e paulatinamente substituídos por uma complexidade de relações com outros contextos, distantes localmente de qualquer relação face a face. Esse processo de distanciamento tempo-espaço vai ser a primeira condição para que o desencadeamento do que o autor chama de desencaixe.

²⁵³ Id., *Ibid.*, p. 14.

²⁵⁴ GIDDENS, A. *Mundo em descontrolado*, 2002a, p. 23.

O processo de desencaixe, segundo o autor, se refere ao “‘deslocamento’ das relações sociais de contextos locais de interação e sua reestruturação através de extensões indefinidas de tempo-espaço”²⁵⁵. São dois os mecanismos que geram esse desencaixe nas condições do desenvolvimento das instituições modernas, as fichas simbólicas e os sistemas peritos. Ambos, à medida em que causam e são causados pela separação entre tempo e espaço, deslocam as relações sociais das condições limitadas do contexto imediato e constroem relações de confiança e de credibilidade em contextos distanciados no tempo e no espaço. “Este [desencaixe] retira a atividade social dos contextos localizados, reorganizando as relações sociais através de grandes distâncias tempo-espaciais”²⁵⁶.

Giddens define fichas-simbólicas como

Meios de intercâmbio que podem ser ‘circulados’ sem ter em vista as características específicas dos indivíduos ou grupos que lidam com eles em qualquer conjuntura particular”. O dinheiro é o exemplo que melhor representa ficha simbólica. “O dinheiro, pode-se dizer, é um meio de retardar o tempo e assim separar as transações de um local particular de troca. (...) é um meio de distanciamento tempo-espaço. O dinheiro possibilita a realização de transações entre agentes amplamente separados no tempo e no espaço.”²⁵⁷

Nas comunidades tradicionais, os mercados e feiras locais predominavam, sendo que esses mercados, na maioria das vezes, eram um suplemento para as atividades essenciais e básicas de auto-suficiência do trabalhador local, que produzia seus próprios meios de subsistência depois de cumprirem seus compromissos com os donos das terras. O dinheiro tinha um valor limitado, pois os habitantes dessas comunidades faziam suas trocas econômicas baseadas em valores locais e particulares. Essa forma de troca, com a modernização, foi gradativamente sendo substituída por uma forma geral e universal de negociação: o dinheiro.

O dinheiro cria novas condições estruturais nas quais se desenrolam relações sociais sem, necessariamente, referências temporais ou espaciais, na medida em que facultam a interação entre agentes sociais, geográfica e mesmo temporalmente distantes. A partir de então a modernização investe na noção de moeda nacional destruindo todas as diferenças locais dentro de uma fronteira nacional, processo que vem se acelerando com a globalização e com a expansão dos mercados capitalistas: “Hoje, o dinheiro propriamente dito é independente dos meios pelos quais ele é

²⁵⁵ Id., *Ibid.*, p. 29.

²⁵⁶ Id., *Ibid.*, p. 58.

²⁵⁷ Id., *Ibid.*, p. 32.

representado, assumindo a forma de pura informação armazenada num disquete de computador”²⁵⁸.

Os sistemas peritos, considerados por Giddens²⁵⁹, como o mais importante mecanismo de desençaixe, por removerem as relações sociais das imediações do contexto, são "sistemas de excelência técnica ou competência profissional que organizam grandes áreas dos ambientes material e social em que vivemos hoje". Tais sistemas provêm das revoluções científicas e da expansão do conhecimento técnico, resultantes da crescente especialização do mundo moderno.

Na sociedade moderna nos encontramos permanentemente vinculados a algum sistema perito. Nesses sistemas, encontra-se integrado o conhecimento dos especialistas, que influencia continuamente muitos dos aspectos do nosso ser e agir *cotidianos*. Eles “criam grandes áreas de segurança relativa para a continuidade da vida cotidiana”²⁶⁰.

Os sistemas peritos promovem uma certa dialeticidade na sociedade moderna, pois ao criar os grupos de especialista e, conseqüentemente, gerar um conhecimento cada vez mais especializado, vão promover a “insegurança ontológica”, ou seja, indivíduos e grupos sociais, irão sentir certa insegurança no que se refere a sua realidade social, em virtude da ruptura espaço-temporal e da velocidade das mudanças. Entretanto, esse sentimento de insegurança e desençaixe leva os indivíduos a desenvolverem mecanismos que possam retirá-los desse constante estado de risco e que possam assegurar condições seguras para a sua sobrevivência. Assim, os sistemas peritos dependem da confiança dos leigos e se fundam na suposição da competência técnica. Nas palavras do autor: “A confiança é um dispositivo para se lidar com a liberdade dos outros”²⁶¹. A confiança é uma forma de fé na qual a segurança adquirida em resultados prováveis expressa mais um compromisso com algo do que apenas uma compreensão cognitiva.

Os sistemas peritos são mecanismos fundamentais para terceiro processo de dinâmica da modernidade: a reflexividade. São eles que produzem e fazem circular o conhecimento e a informação do conhecimento, num processo permanente de reflexividade, que pela ordenação e reordenação reflexiva das relações sociais à luz das contínuas entradas de conhecimento vai afetando as ações dos indivíduos e dos grupos sociais.

²⁵⁸ GIDDENS, A. *As conseqüências da modernidade*, 1991, p. 31-34.

²⁵⁹ Id., *Ibid.*, p. 35-36.

²⁶⁰ GIDDENS, A. *Modernidade e identidade*, 2002b, p. 126.

²⁶¹ Idem. *As conseqüências da modernidade*, 1991, p. 40.

Giddens não se refere a uma reflexividade relacionada à racionalidade individual, mas sim, uma reflexividade própria da sociedade moderna, ou seja, “não se refere estritamente à mudança na maneira de compreender o mundo pelos indivíduos particulares – o que também acontece – mas ao fato de que a sociedade *reage*, na prática e no pensamento, às suas próprias práticas e pensamentos”²⁶².

A reflexividade está no fato de que as práticas sociais são, o tempo todo, examinadas e reformuladas sob o efeito das informações sobre essas mesmas práticas, em um processo cotidiano de perda e reapropriação de habilidades e conhecimentos. Em linhas gerais, pode-se afirmar que as práticas sociais não vão buscar seus fundamentos na tradição ou no passado. A reflexão sobre as práticas sociais se faz, predominantemente, a partir e sob os efeitos das informações produzidas sobre elas, isto é, “a produção de conhecimento sistemático sobre a vida social torna-se integrante da reprodução do sistema, deslocando a vida social da fixidez da tradição”²⁶³. A reflexividade da modernidade significa que as práticas sociais modernas são enfocadas, organizadas e transformadas à luz do conhecimento constantemente renovado sobre estas próprias práticas. Nas condições da modernidade reflexiva o *conhecer* não significa estar certo, ou seja, o conhecimento está sempre sob dúvida e sujeito à revisão, sendo que um paradigma, uma conclusão sempre são solapados por novas descobertas. A reflexividade moderna desfaz a certeza inerente ao conhecimento e coloca a ciência em dúvida e sujeita à revisão. Dessa forma um paradigma sempre pode ser ultrapassado pela velocidade das novas descobertas.

Santos, da mesma forma que Giddens, concorda que estamos vivendo uma época de reconstrução de conceitos e faz crítica aos efeitos não-intencionais do processo de consolidação da modernidade.

Para analisar esse período, Santos²⁶⁴ (2005) situa o projeto da modernidade afirmando que o mesmo se solidifica, ao longo dos séculos XVII e XVIII, transformando-se em um processo amplo, cujas contradições e potencialidade visam o equilíbrio entre dois pilares fundamentais e complexos: o da regulação – da ignorância/caos para o saber/ordem e o da emancipação – da ignorância/colonialismo para o saber/solidariedade.

Os princípios que compõem o pilar da regulação são marcados pelas idéias que marcam a ruptura com o modelo anterior representadas por Hobbes – princípio do Estado, Locke –

²⁶² MARCHOZI, S. F. *Os sistemas mundiais e a produção de desenvolvimento sustentável*, 2006, p. 126.

²⁶³ GIDDENS, A. *As consequências da modernidade*, 1991, p. 58.

²⁶⁴ SANTOS, B. S. *Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade*, 2005.

princípio do mercado e Rousseau – princípio da comunidade. Hobbes partiu da compreensão da natureza humana para definir um modelo conceitual de Estado, que mais eficiente na tarefa de garantir a manutenção do estado da sociedade é referência para a construção do princípio do Estado.

O princípio da emancipação é constituído por “três lógicas de racionalidade: a racionalidade estético-expressiva da arte e da literatura; a racionalidade moral-prática da ética e do direito; e a racionalidade cognitivo-instrumental da ciência e da técnica”.

Tais pilares com seus princípios e suas lógicas são interligados e interdependentes. No conjunto, as lógicas de emancipação racional visam “orientar a vida prática dos cidadãos”, e, “cada uma delas tem um modo de inserção privilegiado no pilar da regulação,” e assim, a emancipação moral-prática está ligada ao Estado na medida em que cabe a este definir e fazer cumprir um mínimo ético sendo, portanto, articulado com o direito; quando a ciência se converte em força produtiva liga diretamente a racionalidade cognitivo-instrumental à lógica do mercado e a racionalidade estético-expressiva liga-se ao princípio da comunidade pela condensação dos ideais de identidade e de comunhão.

Na concepção de Santos o projeto da modernidade é ambicioso e revolucionário porque congrega em si complexidade interna, riqueza e diversidade e articulação de idéias novas, o que lhe confere possibilidades infinitas, “mas por o serem, contemplam tanto o excesso das promessas como o déficit do seu cumprimento”²⁶⁵.

Ambos, excesso e déficit, estão encravados no projeto de modernidade desde sua emergência no século XVI.

O excesso reside no próprio objectivo de vincular o pilar da regulação ao pilar da emancipação e de os vincular a ambos à concretização de objectivos práticos de racionalização global da vida colectiva e da vida individual. Esta dupla vinculação é capaz de assegurar desenvolvimento harmonioso de valores tendencialmente contraditórios, da justiça e da autonomia, da solidariedade e da identidade, da emancipação e da subjectividade, da igualdade e da liberdade. Tal é possível por a construção abstrata dos valores não dar à partida a primazia a nenhum deles e por as tensões entre eles serem reguladas por princípios complementares.²⁶⁶

É justamente na grandeza desse objetivo que reside o nascedouro do déficit, que pela “aspiração de infinitude” ou “pela aspiração de autonomia e diferenciação funcional”, pode

²⁶⁵ Id., *Ibid.*, p. 72.

²⁶⁶ Id., *Ibid.*, p. 78.

conferir uma vocação maximalista, “na máxima regulação ou na máxima emancipação”, o que no primeiro caso certamente vai dificultar ou impossibilitar estratégias de compatibilização entre os pilares, “as quais necessariamente terão de ser assentes em cedências mútuas e compromissos pragmáticos”; e, no segundo, no caso do pilar da emancipação, pode gerar a “maximização do Estado, do mercado ou da comunidade”, e no caso do pilar da emancipação, pode gerar “a estetização, a juridificação ou a cientificação da realidade social.” Entretanto, a radicalização do déficit, pode estar assentada na possibilidade destes “princípios e lógicas virem humildemente a dissolver-se num projeto global de racionalização da vida social e quotidiana”.

O projeto sócio-cultural da modernidade nascido entre os séculos XVI e XVIII, por força do redimensionamento da razão como fator de entendimento do mundo, vai ser testado em seu “cumprimento histórico” no final do século XVIII e nos séculos subsequentes, quando temos a emergência do capitalismo, primeiramente, nos países da Europa que integraram a grande onda de industrialização. A partir de então, o trajeto histórico da modernidade está inexoravelmente atrelado ao desenvolvimento do capitalismo nos países centrais e que, de acordo com Souza Santos, pode ser entendido a partir de três períodos que vão complexificando sua formação, seguindo uma seqüência histórica e semântica do conceito.

O século XIX é o período do capitalismo liberal. É o período em que as contradições do projeto da modernidade ficam mais evidenciadas e os ideais se chocam sem mediações. Já se pode notar o afunilamento do projeto e sua tendência à globalidade e consolidação no cotidiano.

Nessa fase há um desenvolvimento grandioso do princípio do mercado em detrimento do princípio da comunidade, no crescimento vertiginoso da industrialização e no princípio do *laissez faire*. As premissas que sustentaram as idéias de Rousseau de “uma comunidade concreta de cidadãos tal como a soberania era efetivamente para o povo” desmoronaram em razão do composto de dois elementos abstratos: “a sociedade civil, concebida como agregação competitiva de interesses particulares, suporte da esfera pública, e o indivíduo, formalmente livre e igual, suporte da esfera privada e elemento constitutivo básico da sociedade civil”²⁶⁷.

È um movimento no qual, o conceito de sociedade civil se empobrece e se opõe ao Estado, originando o dualismo do pensamento político moderno – Estado-sociedade civil. Fruto desse dualismo e do princípio do *laissez faire* nasce a ambigüidade da forma política e da atuação do Estado. A “ligação orgânica entre a lógica da dominação política e as exigências da

²⁶⁷ Id., Ibid., p. 81.

acumulação de capital”, se fortalece e o Estado intensifica sua intervenção, não raras vezes apoiado no princípio que preconiza um Estado mínimo.

O pilar da emancipação também se torna contraditório no que diz respeito ao equilíbrio entre as três lógicas que o sustenta.

No domínio da racionalidade cognitivo-instrumental, estes processos traduzem-se no desenvolvimento espetacular da ciência, na conversão gradual desta força produtiva e no conseqüente reforço da sua vinculação ao mercado. No domínio da racionalidade moral-prática, os processos de autonomização e de especialização manifestam-se sobretudo na elaboração e consolidação da microética liberal – a responsabilidade moral referida exclusivamente ao indivíduo – e no formalismo jurídico levado ao extremo pela *Pandektenschule* alemã e transformado em política jurídica hegemônica através do movimento de codificação de que é expressão mais lídima o *code civil* napoleônico de 1804. finalmente no domínio da racionalidade estético-expressiva, a autonomização e a especialização traduzem-se no crescente elitismo da alta cultura (a separação da arte e da vida) legitimado socialmente pela sua associação à idéia de “cultura nacional” então promovida pelo Estado liberal.²⁶⁸ (Santos, 2005, p. 82)

O pilar da emancipação, embora de maneira “impura ou desviante” também é organizador de manifestações sociais, no âmbito da racionalidade estético-expressiva, assume uma forma elitista e se constitui pelo “*idealismo romântico e pelo grande romance realista*” e, no âmbito da racionalidade moral-prática, sob a forma da marginalização, é constituída por diversos projetos “socialistas radicais, tanto o chamado *socialismo utópico*, como o chamado *socialismo científico*”²⁶⁹.

O segundo período, do final do século XIX até o final da 2ª Guerra Mundial, Souza Santos denomina capitalismo organizado e caracteriza-o como “a idade positiva de Comte”, no qual procura-se “distinguir no projeto da modernidade o que é possível e o que é impossível de realizar numa sociedade capitalista em constante processo de expansão, para em seguida se concentrar no possível, como se fosse único.” Instala-se um processo histórico de concentração/exclusão que simboliza a passagem da “idéia de modernidade para a idéia de modernismo”²⁷⁰.

Este processo de ajuste e articulações nos dois pilares do projeto da modernidade. No pilar da regulação, o princípio do mercado continua sua expansão já anunciada no período anterior, porém de forma a romper com as velhas formas e a ampliar seus horizontes. Há maior

²⁶⁸ Id., *Ibid.*, p. 82.

²⁶⁹ Id., *Ibid.*, p. 82.

²⁷⁰ Id., *Ibid.*, p. 84.

concentração e centralização do capital industrial, financeiro e comercial gerando novas relações e agrupamentos nesses setores e as cidades industriais e, conseqüentemente, outros parâmetros de desenvolvimento para regiões onde estas se localizam.

O princípio da comunidade, atingido pelas novas formas de expansão do desenvolvimento industrial e do operariado e pelo alargamento do sufrágio universal, é rematerializado “através da emergência de práticas de classe e da tradução destas em políticas de classe”. É uma rematerialização social e política cujo dinamismo está vinculado

“às transformações na composição das classes trabalhadoras, à sua crescente diferenciação interna, às mudanças constantes nos sectores produtivos privilegiados pela lógica da acumulação capital, à importância progressiva do setor de serviços e à conseqüente ampliação e fortalecimento social e político das classes médias”.

O Estado se articula com o mercado na regulamentação deste, na imersão dos aparelhos do Estado, junto com os monopólios, nos conflitos e disputas políticas e na intervenção do Estado na regulamentação e institucionalização dos conflitos capital/trabalho. O Estado vai se aproximar da comunidade na condução da legislação social e na gestão do espaço e formas de consumo coletivo, no que se chamou Estado-Providência.

No pilar da emancipação, o modernismo impele para “a especialização e diferenciação funcional dos diferentes campos de racionalidade”. O processo de concentração/exclusão vai incidir na “afirmação da autonomia da arte (arte pela arte), na oposição irreconciliável entre alta cultura e a cultura de massas e na recusa do contexto social bem evidenciada na arquitetura modernista da megalópolis”²⁷¹.

Baseado nas idéias de Andreas Huyssen, Souza Santos afirma, que o modernismo é pleno da “ansiedade de contaminação”, da contaminação com a política ou com a cultura popular ou de massas”. Disso resulta sua interferência na racionalidade moral-prática que está presente

na forma política do Estado que ao mesmo tempo que penetra mais profundamente na sociedade fá-lo através de soluções legislativas, institucionais e burocráticas que o afastam progressivamente dos cidadãos, aos quais, de resto, é pedida cada vez mais a obediência passiva em substituição da mobilização activa. E está (...) presente na emergência e consolidação de uma ciência jurídica, dogmática e formalista, pseudamente isenta de

²⁷¹ SANTOS, B. S. *Pelas mãos de Alice*, p. 84.

preferências axiológicas e políticas, lapidarmente formulada na teoria pura do direito de Kelsen (1962).²⁷²

No campo da racionalidade cognitivo-instrumental percebe-se a ansiedade da contaminação

pelo surgimento das várias epistemologias positivistas, pela construção de um *ethos* científico ascético e autônomo perante os valores e a política, pela glorificação de um conhecimento científico totalmente distinto do conhecimento do senso comum e não contaminado por ele, e ainda pela crescente especialização das disciplinas, ou seja, pela vigência da ansiedade da contaminação no interior da própria ciência.²⁷³

Neste período, o projeto da modernidade cumpre-se em excesso e em tudo que cumpre excede a expectativa.

O terceiro período, do capitalismo desorganizado inicia-se nos finais dos anos sessenta, dependendo do país, e estende-se até os dias de hoje e Souza Santos denomina período de modernização. É um período complexo e por estarmos inseridos nele, difícil de analisar. Desconfiguram-se as formas de organização anteriores e profundas transformações se sucedem, em um curto espaço de tempo cria-se uma outra percepção de tempo e espaço para sustentar esta nova organização.

No pilar da regulação, o princípio do mercado fortalecido pelo neoliberalismo arrasta consigo, no mesmo compasso, o princípio do Estado e o princípio da comunidade. Sai de cena o estado de bem-estar social e dos seus escombros emerge o Estado neoliberal apoiado na liberação dos mercados, estabilidade monetária, controle das contas públicas, corte nas despesas sociais e política de privações.

O Estado, no campo econômico, enfraquece sua ação e tem uma atuação forte na desregulamentação, nos subsídios ao capital internacional e no retrocesso das conquistas sociais. Com o fenômeno da globalização as economias nacionais tendem a estar mais orientadas pelo “contexto econômico externo e pelos arranjos das instâncias transnacionais de decisão político-jurídica”²⁷⁴, ação que esvazia a soberania estatal. Paralelamente, o Estado se torna mais autoritário, na forma de microdespotismos burocrático da mais variada forma.

²⁷² Id., *Ibid.*, p. 86.

²⁷³ Id., *Ibid.*, p. 86

²⁷⁴ SANTOS, B. S. *Crítica da razão indolente*. 2000, p. 270.

A comunidade se ressentiu desse retrocesso que, por extensão, redireciona as relações de trabalho, fazendo com que as formas de organização construídas ao longo do desenvolvimento do capitalismo deixassem de ser referencial de identidade da classe trabalhadora. Surgem o Toyotismo – Ohno Toyoda; Reengenharia – Peter Druck; fim da Sociedade do Trabalho Assalariado – André Gorz e Domênico de Masi e até mesmo o fim da História – Fukuyama.

Todas estas transformações parecem esgotar os princípios da emancipação que se, no período anterior, viveu uma contabilidade apaziguadora entre os excessos e déficits, no presente, vive com igual intensidade uns e outros. Esses princípios parecem “domesticados em função cada vez mais profundas e voláteis da regulação e desregulação econômica e social, por outro lado, vão se acumulando os sinais de que não há saída para a situação há, pelo menos, a possibilidade realista de imaginar uma situação radicalmente nova”²⁷⁵.

A lógica da racionalidade cognitivo-instrumental pelo aprimoramento da ciência e da técnica vai fortalecendo, por intermédio das políticas econômicas internacionais e/ou da competição internacional e/ou pela vigilância militar a eliminar a autonomia dos países classificados semi-periféricos ou periféricos não enquadrados nos conceitos de desenvolvimento, pois estes são forçados a aceitar as regras estabelecidas pelos países do bloco hegemônico.

A modernização científica-tecnológica e neoliberal, bem como a sua crise, provocam uma forte e excessiva concentração de renda que agrava ainda mais a injustiça social e a exclusão social em escala mundial e a devastação ecológica que desestabiliza a sustentabilidade da qualidade e manutenção de vida no planeta. O inconformismo diante dessas situações alinhado com a crítica aprofundada da epistemologia da ciência moderna contribuem para a emergência de um novo paradigma, denominada por Souza Santos “ciência pós-moderna, ou melhor, o paradigma de um conhecimento prudente para uma vida decente.”²⁷⁶ A racionalidade moral-prática divide-se em quatro dilemas:

(...) os valores da modernidade tais como a autonomia e a subjetividade estão cada vez mais divorciados tanto das práticas políticas, como do nosso cotidiano, apesar de parecerem estar ao nosso alcance infinitas escolhas; (...) a regulamentação jurídica da vida social alimenta-se de si própria (...) ao mesmo tempo que o cidadão, esmagado por um conhecimento jurídico especializado e hermético e pela sobrejuridificação da sua vida, é levado a dispensar o bom senso ou o senso comum com que a burguesia do Século XVIII demonstrou à aristocracia que também sabia pensar. (...) a modernidade confinou-nos

²⁷⁵ Id., *Ibid.*, p. 90.

²⁷⁶ Santos, B. S. *Pela mão de Alice*, 2005, p. 91.

numa ética individualista, uma micro-ética que nos impede de pedir, ou sequer pensar, responsabilidades pelos acontecimentos globais.²⁷⁷

Isto nos leva ao impasse ético: a “microética liberal é inadequada para responder adequadamente às exigências éticas da nova situação em que nos encontramos” mas também é certo que “não foi ainda substituída por uma macroética capaz de conceber a responsabilidade da humanidade pelas conseqüências das acções colectivas ao nível da escala planetária”. Mas segundo o autor, são dilemas e colapsos que estão provocando reacções geradoras de um “novo jus-naturalismo assente numa nova concepção dos direitos humanos e do direito dos povos a autodeterminação, e uma idéia de solidariedade, simultaneamente concreta e planetária”²⁷⁸.

Na racionalidade estético-expressiva é que se expressa mais profundamente o potencial revolucionário com sinais fortes do futuro. “A alta cultura modernista esgotou-se e a afirmação de que tal não sucedeu é desmentida diariamente pela distração com que é contemplada ou pelo preço com que é comercializada”²⁷⁹. Nesse ponto, esta racionalidade encontra-se em uma bifurcação, ou se enfrenta a perspectiva desse projeto ter chegado ao seu limite, sem a possibilidade cumprir o que dele não se efetivou, ou se continua confiando na sua possibilidade de regeneração e, portanto, na sua completude.

A partir dessa visão dos pilares da regulação e da emancipação com seus princípios e lógicas, Souza Santos, percebe “a transformação incessante das energias emancipatórias em energias regulatórias” e incita o leitor em pensar nas discontinuidades e nas mudanças paradigmáticas ou em um novo tempo chamado pós-modernidade.

Na obra *A crítica da razão indolente*, o autor reafirma a absorção do pilar da emancipação pelo pilar da regulação, como principal condição sócio-cultural do final do século XX, fruto da hipercientificização, emancipação e hipermercadorização que não reduzem a regulação e sim, proporcionam-lhe maior rigidez e inflexibilidade.

Essa é uma condição que dá aos homens contemporâneos a sensação de insegurança, pela incapacidade de articular o prever e o agir. A racionalidade científica, fechada, que nega o carácter racional de todas as formas de conhecimento que não se pautam por seus princípios epistemológicos e regras metodológicas, está em crise e segundo Santos há a emergência de um novo paradigma “de um conhecimento prudente para uma vida decente”, que se opõe à

²⁷⁷ Id., *Ibid.*, p. 91.

²⁷⁸ Id., *Ibid.*, p. 91.

²⁷⁹ Id., *Ibid.*, p. 91.

resignação e a alienação social presentes e que busca reconstruir a idéia e a prática de transformação social emancipatória, capaz de “lutar contra o consenso como forma de questionar a dominação e criar o impulso de lutar contra ela”²⁸⁰.

Em conformidade com os estudos e conclusões de Giddens, Santos reafirma que o pólo da emancipação não se esgotou, está incubado em duas categorias, no pilar da regulação pela via da comunidade e no pólo da emancipação pela via estético-expressiva. Por ser a comunidade e seus elementos constitutivos abertos e inacabados foi possível a resistência e é o que preserva algumas categorias emancipatórias, como a solidariedade e a participação e a racionalidade estético-expressiva, que conseguiu manter sem muitas alterações as noções de prazer, autoria e artefactualidade discursiva, com as quais viabiliza a reconstrução de um conhecimento-emancipação, isto é, um conhecimento local criado e disseminado através do conhecimento argumentativo. Isto se efetivaria pela transformação do conhecimento científico num novo senso comum emancipatório e libertador, assentado nas dimensões, ética, política e estética. No campo da ética, a solidariedade se oporia à micro-ética liberal; na política, pela participação ou “repolitização global da vida coletiva”²⁸¹ e na estética, encontraríamos um senso comum reencantado, cuja marca é o prazer, que foi afastado da ciência. A partir desse novo senso comum, as formações sociais capitalistas substituiriam o conhecimento-regulação pelo conhecimento-emancipação e a reconstrução da emancipação se refletiria em seis espaços-tempos: o doméstico, o da produção, o do mercado, o da comunidade, o da cidadania e o do espaço mundial.

O conhecimento emancipatório pós-moderno parte do princípio de que só haverá emancipação se, nestes domínios tópicos básicos, os topoi que exprimem as relações sociais dominantes forem substituídos por outros que exprimam a aspiração de relações sociais emancipatórias, assentes simultaneamente em políticas de reconhecimento (identidade) e em políticas de redistribuição (igualdade). Não pode haver emancipação, sem uma tópica de emancipação. E isso pressupõe a substituição, no espaço doméstico, de uma tópica patriarcal por uma tópica da libertação da mulher; no espaço da produção, a substituição de uma tópica capitalista por uma tópica eco-socialista; no espaço do mercado, a substituição de uma tópica do consumismo fetichista por uma tópica de necessidades fundamentais e satisfações genuínas; no espaço da comunidade, a substituição de uma tópica chauvinista por uma tópica cosmopolita; no espaço da cidadania; a substituição de uma tópica democrática fraca por uma tópica democrática forte; no espaço mundial, a substituição de uma tópica do Norte por uma tópica do Sul.²⁸²

²⁸⁰ Id., *Ibid.*, p. 61.

²⁸¹ Id., *Ibid.*, p. 113.

²⁸² SANTOS, B. S. *Crítica da razão indolente*, 2000, p. 110.

Santos evidencia em suas obras que o paradigma dominante não permite solução para os problemas fundamentais dos seis espaços-tempos. Dessa forma, temos que reinventar o futuro e abrir um novo horizonte de possibilidades e para isso não basta criticar o paradigma dominante, mas definir o paradigma emergente. Tudo isso é possível e ele indica a utopia como:

(...) exploração de novas possibilidades e vontades humanas, por via da oposição da imaginação à necessidade do que existe, só porque existe em nome de algo radicalmente melhor que a humanidade tem direito de desejar e por que merece a pena lutar. A utopia é, assim, duplamente relativa. (...) uma chamada de atenção para o que não existe como (contra) parte integrante, mas silenciada, do que existe (...) e é sempre desigualmente utópica, na medida em que a imaginação do novo é composta em parte por novas combinações e novas escalas do que existe.²⁸³

Há duas condições de possibilidade de utopia: uma nova epistemologia e uma nova psicologia. A primeira deve abrir-se para novas possibilidades e criar alternativas e a segunda, deve recusar a subjetividade conformista ou niilista, estimulando os indivíduos e a coletividade a lutar pelas alternativas criadas. Esse movimento conduz não apenas para um conhecimento prudente dentro do paradigma científico mas no paradigma social traz implicações necessárias para uma vida decente.

3.5. Modernidade e educação: primeiras aproximações

Todas as considerações dos elementos enunciados como constitutivos do projeto de modernidade e de um projeto ainda emergente e um tanto confuso, denominado modernidade tardia, alta modernidade, modernidade líquida, pós-modernidade, trouxeram e podem trazer conseqüências nos processos formativos em educação. No que concerne à educação, a modernidade constitui-se também um período de paradoxos, contradições, incertezas e inquietude que se revelam tanto no plano teórico como no da concretude. A modernidade promoveu laicização da educação, a universalização do acesso a educação pela criação dos sistemas nacionais da educação, a cientificação e racionalização que atingiram a educação na defesa da caminhada da humanidade rumo ao progresso individual e social. A escola tornou-se a instituição reguladora das relações sociais e mantenedora do *status quo*, preparando a mão de obra

²⁸³ SANTOS, B. S. *Pela mão de Alice*, 2005, p. 324.

necessária ao setor produtivo e socializando os indivíduos de acordo com os ditames e processos determinados pela sociedade.

Na modernidade a ciência foi assumida como o único saber verdadeiro e negou-se a legitimidade de todas as outras formas de conhecimento, a razão se mostrou absoluta e onipotente e a

escola moderna transformou em um espaço disciplinado, organizado, planejado, intelectualizado, capaz de elucidar por partes. Os critérios de rigor e eficiência, decorrentes da ciência e tecnologia, se impõem e secundarizam qualquer outra dimensão da razão humana. São procedimentos, programas, disciplinas, tempos e espaços, organizados em função da instrumentalização do ser humano em função de algo e não em função do ser humano enquanto sujeito e cidadão.²⁸⁴

Apesar da ebulição causada, de um lado, pelo declínio das certezas, das metanarrativas e da rigidez do cientificismo e de outro, pela ascensão da celeridade das informações, da comunicação em massa e do conhecimento provisório, uma grande parte das escolas brasileiras continua presa à estrutura dos recortes, divisões, limites e categorias que fundaram a modernidade em evidente descompasso com a espacialidade e temporalidade contemporâneas. Percebemos alguns sinais de mudança na escola, mas que não abalam de maneira substancial o fazer que sustenta o processo pedagógico dessas escolas.

A necessidade atual exige a substituição de um “pensamento que isola e separa por um pensamento que distingue e une. É preciso substituir um pensamento disjuntivo e redutor por um pensamento do complexo, no sentido originário de termo *complexus*: o que é tecido junto” (p.89). A partir desta complexidade, Morin propõe em primeiro lugar uma cabeça bem-feita que necessita despertar a inteligência geral adormecida na escola vigente, e que deve conduzir ao imperativo educacional da capacidade de contextualizar e globalizar; o aprender a viver, o enfrentar a certeza, a aprendizagem cidadã, constitui outros imperativos que devem propiciar uma nova maneira de ver o mundo.²⁸⁵

Pensamos que a via de acesso para por em prática essa forma de educação está em primeiro lugar, no educador se reconhecer enquanto sujeito histórico, o que não ocorre sem que este problematize a educação em busca de perceber-lhe as múltiplas relações e de compreender as diferentes forças que residem na origem das práticas pedagógicas. Esse movimento de questionar como a prática estabelecida teve procedência e se articulou dominando as relações educativas da escola ajudam na compreensão dos discursos de planificação e dominação a que podemos estar

²⁸⁴ GOERGEN, P. *Espaço e tempo na escola: constatações e expectativas*, 2007, p. 14.

²⁸⁵ PLANTAMURA. *Modernidade e pós-modernidade: pela renovação do projeto de humanização*, 2006, p. 06.

submetidos e como estes se traduzem na sua função de aprender e ensinar. Esse trabalho de crítica permanente leva a um segundo momento, o de estabelecer as continuidades e rupturas necessárias, o que só se concretiza na renúncia da aceitação pacífica em nome de todas as facilidades e da desestabilização e na coragem de experimentar novas relações e formas de exercer sua função de educador.

Nesta direção corroboramos com Giddens²⁸⁶, Berman²⁸⁷ e Santos²⁸⁸, quando afirmam que as possibilidades abertas pela modernidade são infinitas, cabe-nos enfrentar os riscos, as discontinuidades e nos unirmos em torno dos horizontes apontados pela utopia de Santos, no sentido de recriar a escola necessária a partir da realidade concreta da escola existente, sem renunciar aos nossos saberes e sem renegar nossas construções históricas e culturais forjadas e conquistadas nos embates travados nas lutas de permanência e resistência. Resta que tenhamos coragem político-pedagógica e histórica de rompermos com a concepção de educação que isola e separa, que disciplina e fragmenta e com a linearidade de ler o mundo.

No nosso entendimento, com esse estado de coisas está, não somente, mas em grande parte, no interior da escola. É daí que pode brotar políticas que se coadunem com os anseios dos educadores e da comunidade. O primeiro passo nessa direção exige que nos centremos em uma ação menos conformista, de enfrentarmos a realidade sem questioná-la e fatalisticamente como dada e inexorável; e que nos concentremos em uma ação mais rebelde, que se configura em um pensar a realidade, o que envolve a inserção ativa do sujeito, para agir sobre ela.

Nesse sentido, o projeto político pedagógico da escola pode ser um instrumento de emancipação da escola e de todos os que nela atuam ou dela se beneficiam e instrumento de construção de política pública. Basta que seja considerado como possibilidade de reflexão sobre as questões pertinentes à educação, qualificado como fórum permanente de discussões e construído pelo poder comunitário, a partir do reconhecimento e auto-reconhecimento de todos como atores e autores de políticas educacionais. A constituição de tais dispositivos significa compreender que um projeto educacional só é emancipatório se, primeiro, tiver como alicerce uma profunda discussão, tomando distância do objeto a ser transformado reconhecê-lo nas suas limitações e grandiosidades para nele novamente mergulhar com outro olhar e outra disposição; segundo, não ser um documento elaborado para cumprir determinações superiores e para ser mais

²⁸⁶ GIDDENS, A. *As conseqüências da modernidade*, 1991.

²⁸⁷ BERMAN, M *Tudo que é sólido se desmancha no ar*, 1986.

²⁸⁸ SANTOS, B. S. *Pela mão de Alice*, 2005.

um documento engavetado, mas um ser instrumento norteador de toda a ação gestonária da escola, por isso passível de retomada em qualquer momento da caminhada; e terceiro que seja coletivo, onde todos os usuários da escola – direção, professores, funcionários, alunos, pais e comunidade – se engajem no projeto desde a sua elaboração, implantação, execução e defesa e o assumam como projeto de suas vidas.

3. 6. Projeto pedagógico como instrumento emancipador

As mudanças conquistadas pelos avanços da modernidade e do estágio atual em que se encontra, impõem ao mundo um ritmo mais veloz e exige novas capacidades humanas para enfrentar desafios num antes experimentados pelos homens. Nesse mundo não cabe mais respostas prontas e automáticas, porque ele mesmo não é previsível. Os educadores deparam-se com o desafio de formar o homem novo, capaz de lidar com as características dessa época, desenvolvendo uma relação crítica com o conhecimento, com as relações de trabalho e da sociedade, para nelas intervir crítica, autônoma e criativamente.

Para a construção do projeto educativo que dê conta de forma esse novo homem temos que optar pelo projeto político-pedagógico emancipador. Veiga²⁸⁹ ao discutir o significado de inovação e projeto político-pedagógico, o coloca sob duas perspectivas: como uma ação regulatória ou técnica e como ação emancipatória ou edificante, levando-nos a refletir sobre o sentido da inovação, na ação regulatória, a diversidade de interesses e de atores presentes, sendo que o conjunto de atividades é dirigida em função de gerar um documento pronto e acabado e na ação emancipatória, o projeto político pedagógico se apresenta mais que um projeto construído, executado e avaliado coletivamente, resulta em um produto inovador capaz de provocar rupturas epistemológicas.

Já nas bases epistemológicas cada maneira de conceber o projeto se diferencia. A inovação regulatória se assenta na lógica da dimensão cognitiva instrumental da ciência e da técnica

no caráter regulador e normativo da ciência conservadora, caracterizada, de um lado, pela observação descomprometida, pela certeza ordenada e pela quantificação dos fenômenos atrelados a um processo de mudança fragmentado, limitado e autoritário; e de outro, pelo

²⁸⁹ VEIGA, I. P. A. *Inovações e projeto político-pedagógico: uma relação regulatória ou emancipatória?* 1980, p. 03.

não-desenvolvimento de uma articulação potencializadora de novas relações entre o saber e o agir.²⁹⁰

Neste processo a orientação que norteia a elaboração do projeto é padronização, a uniformidade e planejamento centralizado. A reforma ou racionalidade científica que a delineia é o do instituído, do de fora para dentro, portanto, corre-se o risco de transformar tal projeto apenas em normas e prescrições aplicáveis através da técnica e de não afetar aqueles que deveriam se reunir em torno do projeto, para colocá-lo em efetiva ação.

Nele não está presente a dimensão política e sociocultural, configura-se apenas na regulamentação de um conjunto de ferramentas e medidas, um formulário a ser preenchido, sem levar em conta a diversidade de interesses e a reflexão da concepção de homem, sociedade, educação e instituição educativa que se pretende. A inovação, no sentido de novidade, é garantida também nesse tipo de projeto, porém, a mudança organizacional provocada por um projeto regulador é descontextualizada, por isto, tende a ser temporária e parcial, voltada não para um sistema novo, mas um sistema modificado, ou seja, é o velho travestido de novo perpetuando o instituído.

O projeto político-pedagógico calcado na inovação emancipatória alicerça suas bases epistemológicas

no caráter emancipador e argumentativo da ciência emergente (...) que opõe-se às clássicas dicotomias entre ciências naturais/ciências sociais, teoria e prática, sujeito/objeto, conhecimento/realidade. Trata-se, portanto, de buscar a superação da fragmentação das ciências e suas implicações para a vida do homem e da sociedade.²⁹¹

É um projeto assentado em “maior comunicação e diálogo com os saberes locais e com os diferentes atores e realiza-se em um contexto que é histórico e social, porque humano”²⁹².

O caráter emancipador do projeto leva-o a ser um importante instrumento de luta contra as formas instituídas e os mecanismos de poder, que requer um posicionamento firme, instituído de dentro para fora da escola. Isso só é possível tendo como ponto de partida uma “reflexão da realidade interna da instituição referenciada a um contexto social mais amplo”²⁹³.

²⁹⁰ Id., *Ibid.*, p. 26.

²⁹¹ Id., *Ibid.*, p. 269.

²⁹² Id., *Ibid.*, p. 270.

²⁹³ Id., *Ibid.*, p. 270.

Nesse sentido, o projeto político pedagógico oportuniza a escola de constituir-se em um espaço de exercício de liberdade e de autonomia da construção de relações, não de dominação, mas de reconhecimento do outro, mediante a articulação de todos os envolvidos no processo, num exercício de revisão de suas posições e avaliação de suas práticas. É um processo permanente de discussões das preocupações individuais e coletivas quanto aos obstáculos, aos propósitos da escola, da educação, de seus pressupostos e determinações. É o momento de se fazer emergir a análise da especificidade da educação, da função sócio-política e pedagógica da escola e dos objetivos que norteiam sua ação, fundamentada na ampla discussão sobre a forma de tratar o aluno, a avaliação, a evasão, a repetência, a inclusão, a indisciplina, a ação do educador, os objetivos propostos para o trabalho escolar, a relação com o sistema oficial de ensino, o conteúdo a ser ministrado e a metodologia a ser utilizada, a escola e a família, o aluno/sala de aula/professor, os recursos para a efetivação da prática escolar, a participação da comunidade e dos movimentos sociais organizados, da capacitação e aperfeiçoamento permanente e da valorização profissional.

Essa análise não deve levar à fragmentação ou a dispersão; ao contrário, deve conduzir a uma análise global, que, longe de ser inerte, guarde a perspectiva do movimento de transformação da própria realidade. É uma dinâmica própria que supera a mera soma das partes, ultrapassando-lhe a justaposição, entendendo a escola como um todo e ao mesmo tempo clarificando sua finalidade.

É um mecanismo que por si só não tem a capacidade absoluta de mudar todos os padrões de comportamento dentro da escola, mas que pode funcionar como mecanismo para a compreensão de uma nova forma de gestar a organização do trabalho pedagógico, reduzindo os efeitos da divisão de trabalho²⁹⁴, evitando a fragmentação do administrativo, do pedagógico, do político, do social e descaracterizando a organização burocrática, através da quebra da rigidez hierárquica e do poder autoritário e centralizador.

Um projeto emancipador é fundado em base sólida de análise e construção coletiva que pode corrigir algumas disfunções ou distorções provocadas pelo espontaneísmo, ao retomar e reanalisar todo um conjunto de conceitos e de significações que mais têm prejudicado do que

²⁹⁴ Os efeitos da divisão de trabalho e da estrutura econômico-social do capitalismo em nossa sociedade são evidenciados nas obras de FRIGOTTO (1984), FÉLIX (1986), PARO (1986) e SILVA (1990), entre outros.

favorecido o entendimento necessário acerca das condições concretas em que a escola pública se assenta.

À construção do projeto político-pedagógico emancipador está imbricada a construção da autonomia da escola. A autonomia é importante para a criação “de uma identidade da escola, de um *ethos* específico e diferenciador, que facilite a adesão de diversos autores e a elaboração de um plano próprio”²⁹⁵.

Percebemos então, que autonomia é antagônica ao isolamento. Significa unidade e capacidade de interação; implica reconhecer a capacidade que tem uma instituição de reger-se segundo suas próprias normas no cumprimento das finalidades sociais para as quais se destina. Ela só acontece quando partilhada, negociada e adaptada às condições reais de cada instituição, quando os sujeitos deixam de ser atores isolados, corporativos ou identificados por suas funções formais.

A autonomia é o oposto da uniformização porque admite a diferença e supõem parceria; cria uma escola em constante intercambia com a sociedade, que solicita a implementação de novas relações sociais. Na questão da autonomia, o que está posto, em última análise, é o conceito de democracia como um valor, como um projeto a ser construído no cotidiano.

Um projeto fundamentado nessas bases “possibilita que as potencialidades sejam equacionadas, deslegitimando as formas instituídas”²⁹⁶ e sustenta as inovações que se desenvolvem na prática cotidiana e a organização do trabalho da escola como um todo.

Sob a instituição escolar recai outra dimensão, deixa de ser uma instituição que reproduz relações sociais e valores dominantes, para transformar-se em “uma instituição de confronto, de resistência e proposição de inovações”²⁹⁷.

3.7. Prática transformadora: condições para a educação democrática ou educação democrática: condições para uma prática transformadora

Rossi²⁹⁸, ao “refletir sobre algumas peculiaridades e semelhanças entre práticas de resistência interculturais de lideranças de educadores no processo de construção de projetos

²⁹⁵ NÓVOA, A. (coord) *As organizações escolares em análise*, 1990, p. 26.

²⁹⁶ VEIGA, I. P. A. Projeto político-pedagógico: continuidade ou transgressão para acertar? In VEIGA, I. P. A. *Inovações e projeto político-pedagógico: uma relação regulatória ou emancipatória?* 1980, p. 276.

²⁹⁷ Idem. *Inovações e projeto político-pedagógico: uma relação regulatória ou emancipatória?* 1980, p. 277.

políticos pedagógicos emancipadores”, salienta a necessidade da luta por uma política educacional em que todos os segmentos da sociedade sejam partícipes e toma três projetos que pode vivenciar – Projeto Regional de Campinas, Projeto Local de CEFAM-Campinas e Projeto Regional de Mato Grosso, construídos na década de 80, portanto, antes das determinações legais da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9394/96) – para enfatizar as semelhanças entre as resistências interculturais. Tais projetos foram elaborados por líderes, professores e educadores de escolas públicas, predominantemente progressistas de esquerda, que, lutaram não só pelas condições de trabalho, mas de dentro das instituições públicas de educação, assumiram a luta no campo educacional. Os educadores envolvidos na consolidação desses projetos, apesar de enfrentarem problemas de ordem material e burocrática, conseguiram desenvolver

novas sociabilidades nas escolas, interagiram com as comunidades, sindicatos e movimentos sociais; alteraram regras e ampliaram tempos e espaços de ação, criaram calendários específicos que asseguraram encontros coletivos periódicos dos docentes para: inovações e análise das propostas curriculares oficiais, trocas de experiências, cursos e leituras.²⁹⁹

Outra semelhança está na busca de “referências teóricas e históricas sobre a concepção socialista de educação, para orientar proposições para escolas democráticas”, de autores como Freire, Gramsci, Marx e Engels, orientou os educadores, bem como, uma “suposta convergência de discursos díspares – o socialista e o liberal – presente no ideário dos educadores”³⁰⁰.

Os PPP implicaram em objetivos educacionais e ideais emancipadores (característicos das esquerdas) como postura de fundo, irrenunciáveis como meta final. Suas bandeiras de luta aglutinaram-se em torno de princípios de democratização da escola pública, acesso e permanência dos alunos, prolongamento do tempo de escola para oito anos, o direito ao ensino público e gratuito para todos, qualidade de ensino, inovações curriculares; gestão democrática e a formação (continuada) do professor. Qual a herança do liberalismo?³⁰¹

Esses projetos, como tantos, outros também enfrentaram as dificuldades advindas dos múltiplos desdobramentos dos conflitos e das contradições vivenciadas nos processos decisórios democráticos das gestões colegiadas. Tiveram expressão pública com durações diferenciadas e, exceto o Inajá/MT, foram lentamente sendo diluídos e perdendo seu caráter combativo. Entretanto, a autora evidencia que mais recentemente, no Brasil, projetos emancipadores têm sido

²⁹⁸ ROSSI, V. L. S. de. *Projetos político-pedagógicos inovadores*, 1980.

²⁹⁹ ROSSI, V. L. S. de. *Projetos político-pedagógicos emancipadores: histórias ao contrário*, 1980, p. 325-326.

³⁰⁰ Id., *Ibid.*, p. 326.

³⁰¹ Id., *Ibid.*, p. 326.

concebidos na articulação dos movimentos acadêmicos e sociais, com gestões progressistas de partidos de esquerda e desenvolvidos pelas Secretarias de Educação, entre eles, cita: Escola Plural de Belo Horizonte; Escola Candanga, de Brasília; Escola Balaia, de Belém; Escola Cidadã; de Porto Alegre; Escola Sem Fronteiras, de Blumenau..

Rossi, em seus textos, sempre chama a atenção para as armadilhas embutidas nos movimentos reformadores provindos do Estado em conformidade com as exigências das instâncias fomentadoras da educação. São orientações, em nada similares aos apelos dos educadores progressistas, que assentam suas concepções de democracia, autonomia e cidadania, em inspirações neoliberais e que, antes procuram desqualificar as resistências e as representações dos educadores e de forma dissimulada, de um lado prega e legaliza os princípios democráticos e de outro, solapa as condições e estruturas básicas para sua implantação. Nesse sentido, ela exemplifica:

A moderna reestruturação das relações de poder (com concentração sem centralização) acentuou a destruição metódica das estruturas coletivas de trabalho (contrato de trabalho flexível, fim de carreira) e, no processo de submissão ativa, outorgou gestão participativa, coletiva (de equipes), também a escolas-famílias-comunidades, dentro da proposta de autofinanciamento gradual das escolas, da auto-responsabilização docente pela qualidade de ensino (PPP) e pelo desemprego.³⁰²

É uma reflexão que nos remete ao ponto fundamental do PPP emancipador: para transformar é necessário tomar consciência da realidade que nos cerca. Nessa tomada de consciência é que vamos clarificar as nossas concepções ideológicas e políticas e diferenciá-las ou aproximá-las, conscientemente, apelos neoliberais de minimização do Estado nas políticas sociais ou das reivindicações históricas engendradas pelos setores progressistas na defesa de relações menos desiguais e injustas entre setores e grupos sociais.

Neste direção, Aguilar³⁰³ considera importante observar quatro dimensões na construção do projeto político-pedagógico: a primeira dimensão é a estrutural e conjuntural, que incide sobre a visão macro da sociedade em seus aspectos econômicos, políticos e sociais. A segunda é a ética valorativa que é fundamental para a formação da cidadania, destacando a tolerância radical que supõe a preocupação com os outros e se opõe ao individualismo da postura liberal, a valentia cívica que compreende a disposição de luta das pessoas para causas que julgam corretas e justas,

³⁰² Id., *Ibid.*, p. 332.

³⁰³ AGUILLAR, L. E. *A gestão da educação: seu significado a partir de propostas pedagógicas institucionais*, 1997, p. 7-10.

a solidariedade que envolve sentimento de irmandade e ajuda e, justiça que orienta a valentia cívica e a solidariedade. A terceira dimensão é a historicidade da instituição ou realidade interna que consiste “resgatar o passado, desvelar o presente e projetar o futuro”³⁰⁴, ou seja, é conhecer em que circunstâncias espaciais, temporais e culturais a escola desenvolveu sua existência, dar-lhe uma identidade e construir o PPP em harmonia com essa história e identidade. A quarta dimensão é o processo do conhecimento, que diz respeito aos conteúdos e conhecimentos que a escola quer socializar e produzir. Essa dimensão depende da estruturação das três dimensões anteriores para extrapolar a obediência e o cumprimento técnico do currículo oficial.

De acordo com Rossi

A característica essencial diferenciadora do PPP emancipador para o ensino público reside no fato de que o direito à educação pública é essencial para a democracia. Quando em seu espaço público a escola admite a todos sem discriminações, lá podemos nos encontrar para ensaiar formas de vida em comum a partir da diversidade social, de valores e de opiniões. Seu projeto deve ter aspirações mínimas universais, qualidade científica e pedagógica, respeitar a dignidade das pessoas, amenizar as condições desiguais de partida de cada um, aspirar à igualdade como utopia possível que a educação representa.³⁰⁵

A Escola da Ponte parece ter se conscientizado da importância do PPP para a transformação do processo educacional e ter seguido todos os pressupostos que levam à democratização e autonomia da escola.

Em 1976, a Escola da Ponte, era mais uma escola do sistema escolar português, mas que fazia lembrar a maioria de nossas escolas brasileiras. De acordo com José Pacheco, em entrevista ao Portal Educacional,

Os professores remetiam-se para o isolamento físico e psicológico, em espaços e tempos justapostos. Entregues a si próprios, encerrados no refúgio da sala de aula, a sós com seus alunos, o seu método, os seus manuais, a sua falsa competência multidisciplinar (...). O trabalho escolar era exclusivamente centrado no professor, enformado por manuais iguais para todos, repetição de lições, passividade. As crianças que chegavam à escola, com uma cultura diferente da que aí prevalecia eram desfavorecidas pelo não reconhecimento da sua experiência sociocultural. Algumas das crianças que acolhíamos transferiam para a vida escolar os problemas sociais dos bairros pobres onde viviam. Exigiam de nós uma atitude de grande atenção e investimento no domínio afectivo e emocional. (...) Se os pais

³⁰⁴ Id., *Ibid.*, p. 7.

³⁰⁵ ROSSI, V. L. S. de. *Projetos político-pedagógicos emancipadores: histórias ao contrário*, 2003, p. 334.

eram chamados à escola, pedia-se castigo para o filho ou contributos para reparações urgentes.³⁰⁶

Tomando como ponto de partida essa situação, a equipe da referida escola, comandada por José Pacheco, chega à conclusão que não passa de um grave equívoco a idéia de que se poderá construir uma sociedade de indivíduos personalizados, participantes e democráticos enquanto a escolaridade for concebida como um mero adestramento cognitivo. Após profundas reflexões, mediadas por teorias educacionais³⁰⁷, surgiu um projeto educativo simples na sua elaboração e forte nas suas aspirações e proposições, cuja centralidade estava na pessoa. A pessoa é o fundamento e a finalidade de todo o trabalho educativo da Escola da Ponte.

Mais do que explicitar metodologia, currículo, atividades a serem desenvolvidas e evidenciar a diversificação de espaços de aprendizagem, preocupar-se com a relação teoria-prática e educação-trabalho, o projeto evidencia o fim da monodocência e a organização de processos pedagógicos individuais e coletivos, dando ênfase em valores como a solidariedade, o companheirismo, criatividade, responsabilidade de modo a favorecer uma prática educativa assente nos princípios da formação omnilateral. Ainda mais importante e que é um diferencial de tantos outros projetos, é o fato do projeto se efetivar, “sair do papel”, não de forma espontânea, mas a partir do compromisso das pessoas e das mediações pedagógicas, comunitárias e administrativas desenvolvidas³⁰⁸.

É interessante notar como as lideranças conseguiram engajar todos os usuários e a comunidade em torno de seu projeto educativo.

Os alunos conhecem o universo escolar por onde transitam, suas normas, seus rituais, seus dispositivos. São eles que recebem os visitantes, mostram a escola, explicam o funcionamento da escola e respondem aos questionamentos. Essa intimidade com a organização da escola é fruto da construção de mecanismo de participação dos educandos na gestão dos processos administrativos e pedagógicos da escola, de poderem ocupar efetivamente todos os espaços da escola e manterem relações com todos seus pares, todos os professores e agentes da escola e de não precisarem usar de outros subterfúgios, como a voz alta ou a indisciplina, para serem sua voz ouvida.

³⁰⁶ Pacheco, F. A escola dos sonhos existe há 25 anos em Portugal. In ALVES, R. *A escola com que sempre sonhei sem imaginar que pudesse existir*, 2006, p. 97.

³⁰⁷ Já devidamente explicitadas no primeiro capítulo desta pesquisa.

³⁰⁸ VASCONCELLOS, C. dos S. *Reflexões sobre a Escola da Ponte*, 2006, p. 03.

Dentre os instrumentos pedagógicos que consolidam a participação dos educandos a Assembléia de Escola é um dos mais importantes para a se praticar e viver a solidariedade e a cidadania, pois é através dela que as crianças participam da organização interna da escola. Constituída por todos os alunos, professores e funcionários da escola, elege sua Mesa da Assembléia para o período de um ano, para organizar e coordenar as assembléias neste período. Sua composição conta com o presidente e vice-presidente, quatro secretários, quatro vogais e cinco suplentes de vogais, quatro elementos na comissão de ajuda e dois professores que acompanham.

A Assembléia funciona todas as sextas-feira, após às 14h30min e todas as terças-feiras das 9h30min às 11h, ou extraordinariamente se houver necessidade em dia a combinar, acontecem as reuniões de preparação. Todas as reuniões são registradas em atas e os apontamentos anotados pelos vogais e comissão de ajuda, rotativamente. As atas são lidas pela Mesa da Assembléia, aprovadas em Assembléia e afixadas no painel da Assembléia às terças-feiras, no da tarde.

A primeira tarefa da Assembléia é estabelecer os Direitos e Deveres que guiarão as atitudes comportamentais durante todo o ano letivo.

Os assuntos a serem tratados são recolhidos todas as segundas-feiras e todas as sextas-feiras, das 14h às 14h30min, acontecem em todos os espaços, os debates de preparação aos assuntos a serem trabalhados em Assembléia, conduzidos pelos suplentes da Mesa de Assembléia.

A Comissão de Ajuda integrada por dois alunos indicados pela Mesa e dois alunos indicados pelos professores, tem a tarefa de, semanalmente, verificar as mensagens na Caixa de Segredo, é responsável pelo Acho Bem e Acho Mal, ajuda a Mesa de Assembléia sempre que necessário e resolve os problemas mais graves que são colocados na Assembléia. Nesse último caso, ela é um instrumento de auto-regulação e de responsabilização importante e suas decisões são baseadas nos Direitos e deveres instituídos pelos alunos no início do ano e que todos se comprometeram respeitar. São problemas que, em escolas com padrão mais tradicional, são resolvidos pela direção e sua equipe pedagógica.

Além da Assembléia, os educandos contam com outros instrumentos pedagógicos. A Caixa de Segredo, é o instrumento que revela muito do perfil de cada aluno. Na caixa de papelão os alunos deixam recados, cartas, pedidos de ajuda, o que consiste em um rico de conhecimento

da intimidade de cada aluno, desvelando situações que muitas vezes foge da compreensão e entendimento do adulto. Nesse exercício indisciplinas são entendidas, situações familiares se mostram, vivências se descortinam e os professores reaprendem. A Caixa de Textos Inventados recebe textos que os alunos escrevem quando e como desejam.

A avaliação é um processo diário, que inicia com a observação do professor no cumprimento do projeto elaborado pelo próprio aluno e em termos de valores e atitudes, prossegue com a auto-avaliação, momento denominado Eu Sei, que é quando o estudante considera que domina o assunto em estudo. Ele escreve seu nome, o assunto trabalhado e a data em um papel que se encontra a sua disposição em qualquer um dos espaços da escola. Em seguida um dos professores, aquele que mais entende da área, desloca-se até o aluno e faz uma avaliação que pode ser oral, escrita ou ambas. Sempre que possível esse ponto é reavaliado de forma a garantir que realmente está consolidado. O outro momento da auto-avaliação é o Eu preciso de Ajuda. Se depois de consultar a biblioteca, a Internet, recorrer aos colegas, os aluno percebe que ainda não conseguiu compreender de forma satisfatória um determinado ponto do programa, solicita ajuda. Da mesma forma, do Eu Sei, o educando registra em uma folha o seu nome e o assunto que lhe é difícil. Posteriormente, o professor desloca-se até o aluno e esclarece suas dúvidas, o que pode ocorrer individualmente ou em pequenos grupos. Antes desse esclarecimento o professor verifica se o aluno realmente consultou todas as fontes disponíveis.

Todos os dias, exceto em dia de Assembléia, das 15 às 15h30min, são realizados debates para discussão do que se fez durante o dia de trabalho, realização de jogos de perguntas e respostas, preparação para a Assembléia, entre outras atividades.

Todos os alunos da escola e quase todos os orientadores educativos estão inseridos em grupos de responsabilidade, se reúnem quinzenalmente, responsabilizando-se por um determinado aspecto do funcionamento da mesma. Estes ainda desenvolvem e sugerem temas que são publicados em um jornal mensal, o Dia-a-Dia. Em 2003 foi lançado o primeiro livro de textos poéticos escrito pelos alunos da escola e os alunos estão engajados e já foram por três anos premiados, no Programa Eco-Escolas, refletindo sobre os problemas ambientais e agindo no sentido de garantir qualidade de vida.

Na escola as crianças com necessidades educativas especiais também transitam livremente, sendo que em cada grupo de trabalho há um aluno “especial”, sendo acompanhado pelos seus colegas de grupo e de maneira mais próxima pelos orientadores.

Os professores da escola transformaram-se em orientadores educativos, pela força do projeto educativo, são convidados a adaptar-se ao projeto e a abandonarem “a lógica instrutiva centrada nas práticas tradicionais de ensino, que dirige o acesso dos alunos a um conhecimento codificado e predeterminado” e a tornarem-se co-orientadores do “percurso de cada aluno e a apoiar os seus processos de aprendizagem”³⁰⁹. Com isso obrigaram-se a reverem sua cultura pessoal e profissional. Os orientadores têm a tarefa de proporcionar às crianças a compreensão do “porquê” e “para que” do seu esforço e implicá-las responsabilmente num processo de permanente auto-formação, valorizando a reflexão e a capacidade de análise crítica.

Com a mesma formação que os de outra instituição, a entrada na Escola da Ponte os obriga a uma reelaboração dos seus saberes e nem todos os professores que chegam a escola da Ponte se adaptam ao seu estilo. Estes orientadores reúnem-se às quartas-feiras pela tarde para tratarem assuntos referentes aos Núcleo (Iniciação, Consolidação e Aprofundamento), às Dimensão (Lógico Matemática, Naturalista, Lingüística, Identitária, Artística) e ao Conselho de Projetos (gerais).

Atualmente, uma das conquistas decorrente do seu Projeto Educativo amparada no Contrato de Autonomia³¹⁰, a escola possui a prerrogativa de escolher os professores que lá irão atuar.

Os pais que no passado iam à escola para ouvir reclamações ou pedidos de ajuda para reparos no edifício que abrigava a escola e que compareciam em números inexpressivos às reuniões, foram convidados e ajudados a fundar uma associação. Hoje, de acordo com informações registradas no site da escola, os pais participam de todas as decisões e defendem a escola e a associação de pais é um interlocutor disponível, um parceiro indispensável. Sua participação não se restringe às atividades promovidas pela Associação, no início de cada ano participam de um encontro de apresentação do plano anual e, mensalmente, um sábado a tarde, os projetos são avaliados, inclusive pelos pais.

Muitos ex-alunos são hoje, em grande parte, os pais dos atuais alunos da Ponte. Mas desde o início da reforma na Escola da Ponte, os pais foram os primeiros a serem chamados para

³⁰⁹ Retirado do Projeto Educativo: Fazer a Ponte, da Escola da Ponte.

³¹⁰ O Contrato de Autonomia é o documento oficial e legal que permite à Escola da Ponte continuar trabalhando com um projeto e uma organização pedagógica diferente das demais escolas oficiais de Portugal. A Escola que desde 1976 vinha funcionando de maneira diferenciada das outras escolas públicas, em 2003, foi avaliada por uma Comissão instituída pelo governo de Portugal, tendo então aprovado seu projeto educacional. Esse contrato é válido de 2004 a 2007, quando a escola estará sendo avaliada novamente, se estiver interessada em dar continuidade ao trabalho que está desenvolvendo até então.

a compreensão do projeto educativo. As dificuldades de conceberem uma escola diferente das demais ou da que freqüentaram, foram vencidas quando entenderam e se conscientizaram que era o melhor para seus filhos. A partir de então, também cresceram com o projeto e defendem-no. A defesa do projeto educativo da Escola da Ponte pelos pais, perante a Comissão de Avaliação para a elaboração do Contrato de Autonomia, foi um dos fatores decisivos para sua aprovação e assinatura.

Alunos e pais têm um papel fundamental na escolha do professor tutor e ele é um elo de ligação forte com os pais. Ele é responsável por acompanhar de forma mais próxima um grupo de alunos (de 8 a 11) e de fazer, prioritariamente, os contatos com pais ou encarregados de educação.

O Projeto Educativo da Escola da Ponte, sustentado e efetivado no cotidiano da escola, nascido de uma escola como tantas outras, com todo tipo de carência, ao centrar sua gestão no pedagógico e mais, especificamente, ao centrar-se na pessoa e eleger os princípios da solidariedade, responsabilidade e autonomia para nortear sua ação e reunir todos os participantes da escola na execução projeto, conseguiu firmar um contrato de autonomia e abrir possibilidade para que outras escolas possam ter seu contrato de autonomia com o Ministério da Educação, influenciou a reforma educativa portuguesa e tem sido fator de desassossego e inspiração para educadores do mundo inteiro.

É nessa perspectiva que defendemos o Projeto Político Pedagógico como instrumento de emancipação da instituição escolar, uma ação consciente e organizada que vai ao encontro do que Veiga preconiza para a modificação da realidade cultural da instituição educativa:

Em vez de padronização, propor a singularidade; em vez de dependência, construir a autonomia; em vez de isolamento e individualismo, o coletivo e a participação; em vez de privacidade do trabalho pedagógico, propor que seja público; em vez de autoritarismo, a gestão democrática; em vez de cristalizar o instituído; inová-lo; em vez de qualidade total, investir na qualidade para todos.³¹¹

Assim entendido o PPP é uma elaboração histórica dos homens, um mecanismo que possibilita aos educadores elaborarem sua forma de compreender o mundo, a educação, a humanidade e o próprio conhecimento e fazer e, principalmente, de construção de uma contra-

³¹¹ VEIGA, I. P. A. *Inovações e projeto político-pedagógico: uma relação regulatória ou emancipatória?* 2003, p. 279.

ideologia, cujos fundamentos estão na emancipação humana, intelectual, ética e política dos sujeitos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na sociedade européia, até o século XVIII, a escola institucionalizada, tinha como característica principal a formação de intelectuais letrados, eruditos, enfim, dos homens do saber ou das artes. A educação desvincula da economia e da produção, estava destinada a manter e desenvolver a cultura intelectual e artística da humanidade, sem se preocupar com a formação do cidadão, do trabalhador ou mesmo do caráter.

A primeira referência para a modificação desse cenário foi o desenvolvimento do capitalismo como modo de produção que pressupôs não somente mudanças estritamente, no plano da produção material, como no desenvolvimento de um ideário de liberdade e igualdade. As mudanças na esfera sócio-econômica, juntamente com as mudanças de cunho ideológico, o desenvolvimento das ciências naturais e de novas tecnologias, produziram mudanças tão expressivas que não deixaram de abalar a concepção de mundo até então existente. A cidade tornou-se o local onde essas mudanças se assentaram, produzindo novas formas de sociabilidade e interação social. Os deslocamentos migratórios, alteraram a relação tradicional entre cidade e campo e a divisão social do trabalho, com novas regras e características, alteraram as estruturas sociais e ambientais.

Estas circunstâncias geraram muitas dúvidas no terreno das mentalidades e dos costumes, colocando o homem diante da necessidade de encontrar novas explicações, capazes de satisfazê-las. Destruídas as antigas formulações e superados os dogmas, velhos hábitos e crenças foram abandonadas, instaurando-se novos modos de ver e interpretar o mundo e um novo saber fundamentado no poder da razão ganhou corpo e, com ele, uma nova concepção de mundo.

A educação moderna nasceu como um processo de preparação dos sujeitos para um mundo que se organizava a partir desses novos paradigmas de produção de riqueza e saberes. Assim, a escolarização dos indivíduos e dos conhecimentos, definindo aquilo que seria importante transmitir, em que momento, de que maneira e para que público, foi imprescindível para o sucesso da modernização européia em termos de urbanização e industrialização. O crescimento das cidades trouxe novos desafios para a modernidade, que prontamente respondeu com políticas sociais, dentre as quais, a política educacional, que inventava artefatos, cada vez mais sofisticados, para que a educação fosse um sucesso na preparação dos sujeitos para o mundo

moderno. A educação moderna tomou para si a tarefa de preparar e adaptar os sujeitos para o mundo do trabalho e da reprodução social.

Nos dias em que vivemos, deparamo-nos com um período marcado pela globalização da economia que aglutina os países, diminui as distâncias, dilui as fronteiras nacionais antes bem demarcadas, integra as regiões do mundo, sobrepondo-se, muitas vezes, irregularmente, a características locais. Modifica-se o conceito de nação e fronteira. Os meios de comunicação em massa revolucionam na quantidade e circulação de informações, editando e transmitindo imagens públicas conforme uma nova ética que estimulam a solidificação da chamada sociedade de consumo. As teorias regidas pela ordem e razão ao longo dos últimos séculos se rompem e o caos se infiltra na cultura, economia, nos afazeres e saberes humanos. Emergem e se firmam novas teorias que investigam a ordem a partir do caos e da complexidade.

Profundas mudanças nos modos de viver, pensar, produzir e reproduzir conhecimento são facilitadas pelo uso e difusão intensivos da informação e informatização dos sistemas e na tecnologia não cessa de se aprimorar. Uma nova maneira de compreender o mundo invade todos os setores de atividade, ciências, artes, economia, religião, enfim influi na cultura como um todo. Em termos globais, o impacto do progresso tecnológico, da globalização, da urbanização, das polarizações e do novo papel do Estado, leva a uma sociedade marcada por uma maior complexidade, diversidade, desigualdade, na qual o ritmo de transformações extremamente rápido, passam a exigir respostas mais flexíveis e mecanismos participativos que envolvam todas as forças da sociedade.

Tal revolução acarreta um aumento significativo de complexidade, exige modificações profundas em nossa percepção, intelecto e sensibilidade e institui novos espaços para um saber humano que proporcione outro perfil de homem, cidadão e trabalhador, mais consentâneo com a realidade mutante em que nos movemos.

Todas essas demandas impõem uma enorme pauta de inovações para a escola atual. Os processos de ensino deverão sofrer profundas transformações. O aprendizado será cada vez mais ativo, fazendo com que os alunos assumam responsabilidades, tenham mais iniciativa, redefinam constantemente a forma de criar valores e aperfeiçoem suas habilidades e conhecimentos. A metodologia do ensino terá de transformar alunos “pacientes” em “aprendizes”. O aprendizado ativo combina com uma concepção abrangente de educação, que passa a não ser vista apenas como transferência de conhecimento (como se o conhecimento fosse uma mercadoria) mas,

sobretudo, como uma construção compartilhada e coletiva do conhecimento, na qual se reconhece que o aluno tem um papel ativo.

A escola não apenas instrumentalizará o seu aluno a participar ativamente da sociedade, fornecendo um conteúdo que possa ser utilizado no mundo fora da escola, mas dará condições para que estes possa cumprir sua função social dentro da própria escola, participando e colaborando com sua gestão, visando a construção de uma nova escola. Uma escola aberta à participação e à transformação.

Nessa perspectiva, a educação passa a ser considerada como um fenômeno cultural e, portanto humano, que não pode e não deve estar regida por leis deterministas, pois o aluno, o professor e todos os agentes educacionais são indivíduos, pensantes, agentes, imprevisíveis, sistemas abertos e aprendentes, que podem instaurar no processo ensino aprendizagem o ruído, o caos, de certo modo e em certa medida, a partir de um processo de desadaptação, através do reconhecimento e da crítica dos processos totalizadores e de homogeneização que ocorrem na instituição escolar, e, conseqüentemente, na busca de ações educativas que tenham como pressuposto a noção de alteridade. Nesse viés, a escola e o ensino longe de serem um lugar do apagamento da diferença, são pensados enquanto uma ação realizada por sujeitos distintos, dirigindo-se a uma multiplicidade de sujeitos que necessitam serem olhados a partir de sua diferença. Se assim for, todos os caminhos estão a indicar que a escola atual, seus métodos e objetivos, pedagogias e didáticas, teorias e políticas educacionais, enfim, todo o suporte físico e científico, que embasam seus procedimentos têm que ser repensados urgentemente.

A possibilidade de uma educação, com esse traço de emancipação, só será possível se os conceitos de cidadania, autonomia, justiça, democracia, entre outros estiveram permeando toda a prática administrativa e pedagógica da escola. Para isso, não podem e não devem estar esvaziados dos significados histórico-políticos que os constituíram. Nesse sentido, concordamos com Rossi³¹², quanto a necessidade de uma profunda reflexão em relação aos discursos que nos apresentam, para que possamos perceber que, na maioria das vezes, há diferença entre o discurso oficialmente legalizado e o discurso dos educadores interessados em promover uma educação emancipatória. Há muitos momentos em que o emprego destes conceitos pelos órgãos oficiais vêm justamente no sentido de apagar os significados inscritos nas lutas políticas e ideológica importantes do campo social. Tal discurso pedagógico pode não trazer consigo uma ação de

³¹² ROSSI, V. L. S. de. *Projetos políticos-pedagógicos emancipadores: histórias ao contrário*, 1980.

transformação da instituição escolar, mas ser justamente mantenedor do funcionamento da mesma, pois uma transformação da escola somente poderá ocorrer se houver uma ruptura com a ordem previamente instituída. Se tais conceitos estão imbricados com as orientações das instituições de fomento da educação, que, em última instância, são provedoras das orientações para a política educacional, devemos ficar atentos pois esses organismos, ao retirar-lhes o significado histórico-político, instauram uma faceta prescritiva e pacificadora, ao processo pedagógico e, também expressam claramente, a tentativa de pacificação da diferença e de administração do conflito no âmbito da educação, sem que haja confronto entre as muitas alteridades. Com efeito, esse processo de pacificação, relacionado à totalidade dos discursos hegemônicos e continuamente aplicado ao discurso escolar, encobre situações conflituosas e dissipa as perguntas verdadeiras que poderiam trazer alguma diferença para o universo escolar.

Assim, a ruptura com a ordem escolar instituída somente poderá acontecer a partir de um trabalho de politização dos conceitos presentes no discurso pedagógico e no imaginário educacional, ou seja, preenchendo-os com a história de sua gênese e das lutas que marcam a afirmação do seu significado. Para tanto, a escola necessita definir claramente a visão de mundo, de sociedade e de sujeito que a escola pretende desenvolver com seu trabalho pedagógico, quais teorias, métodos e objetivos a adotar para essa formação, como desenvolver um conteúdo integrado no que se refere à base humanística, fundamentos científicos e base tecnológica, sem deixar de lado a incorporação de valores e atitudes como solidariedade, criticidade, iniciativa, afetividade, criatividade, tolerância e respeito aos valores democráticos.

Aí, o ato de desfazer, desmontar ou desconstruir, toma uma dimensão benjaminiana, ou seja, não constitui uma ação de destruição, é primeiramente um desfazer daquilo que foi construído previamente, separando todas as partes que formam um sistema ordenado para que possa compreender os mecanismos que compõe este sistema, encontrar as brechas que apresentam possibilidade de reconstruí-lo em outra base de compreensão e com a possibilidade de escovar a história a contrapelo.

É assim que entendemos a educação e a escola articulada pela ação do diretor que assume o compromisso com a sua tarefa educativa, que toma para si, mas não o faz em um ato solitário, o papel político de promover a crescente participação da comunidade escolar e da comunidade externa, na discussão das políticas educacionais implantadas, das possibilidades de intervenção social, do conhecimento da legislação, no incentivo ao debates sobre os problemas inerentes à

escola, as famílias e a comunidade e, principalmente, concretizando tomadas de decisões coletivas. Este percurso exige mudanças, que invariavelmente, vêm acompanhadas de tensões, e é neste movimento que a escola configura-se como um espaço onde sua prática organizacional transforma-se em elemento constitutivo de cidadania e em que é possível construir a sua identidade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AGUILAR, L.E. A gestão da educação: seu significado a partir das propostas pedagógicas institucionais. In: **CONGRESSO LATINO-AMERICANO DE ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO**, 3, São Paulo - Brasil, 1997.

ALVES, R. **A escola que sempre sonhei sem imaginar que pudesse existir**. 9.ed. São Paulo: Papyrus, 2006.

ANTUNES, R. Trabalho e precarização numa ordem neoliberal. In GENTILI, P e FRIGOTTO, G. (Orgs). **A cidadania negada: políticas de exclusão na educação e no trabalho**. 3ª ed. São Paulo: Cortez [Buenos Aires, Argentina]: CLACSO, 2002.

_____. **Os sentidos do trabalho**. São Paulo: Ed. Boitempo, 1999.

ARENDT, H. **Homens em tempos sombrios**. São Paulo: Companhia das Letras, 1987.

ARROYO, M. G. **Imagens quebradas: trajetórias e tempos de alunos e mestres**. 3ª ed. São Paulo: Vozes, 2004.

BAUMAN, Z. **Modernidade líquida**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

BELLO, R. de A. **Princípio e normas de Administração Escolar**. São Paulo: Editora do Brasil, 1969.

BECK, U.; GIDDENS, A. e LASH, S. **Modernidade reflexiva: trabalho e estética na ordem social moderna**. São Paulo: Unesp, 1997.

BENJAMIN, W. **Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura**. Obras escolhidas, Vol. I, 7ª ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.

_____. **Rua de mão única**. Obras escolhidas, Vol. II, 2ª ed. São Paulo: Brasiliense, 1992.

BERMAN, M. **Tudo que é sólido se desmancha no ar – a aventura da modernidade**. São Paulo: Companhia das Letras, 1986.

BOLLE, W. **Fisiognomia da metrópole moderna: representações da História em Walter Benjamin**. São Paulo: Edusp, 2000.

BOUFLEUER, J. P. Pedagogia da ação comunicativa: uma leitura de Habermas. In: MEDEIROS, A. M. S de e BARBOSA, J. G. O. **O pedagógico na escola: razão da administração escolar**.

BRASIL. Constituição. República Federativa do Brasil. Brasília: Senado Federal, 1988.

BRASIL, Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Diário Oficial da União, nº 248, 1996.

BREJON, M. **Estrutura e funcionamento do ensino de 1º e 2º Graus**. São Paulo: Pioneira, 1975.

CAIMI, C. **Conhecimento e imagem no pensamento de Walter Benjamin**. Disponível em <<http://paginas.terra.com.br/arte/dubitoergosum/simp10.htm>> Acesso em: maio/2005.

CALAÇA, C. F. Eleição de diretor de escola e gestão democrática: um estudo de caso. In: PARO, V. H. **Eleição de diretores de escolas públicas: avanços e limites da prática**. Revista Brasileira de estudos pedagógicos. Brasília, Vol.77, nº 186, mai/ago 1996, p. 376-395.

CAMBI, F. **História da pedagogia**. São Paulo: Fundação Editora da UNESP (FEU), 1999.

CATANI, A. M. e GUTIERREZ, G. L. Participação e gestão escolar: conceitos e potencialidades. In: FERREIRA, N. S. C. (Org.) **Gestão democrática da educação: atuais tendências, novos desafios**. 4ª edição. São Paulo: Cortez, 2004.

CORRÊA, J. J. **As eleições para diretores da rede Municipal de Belo Horizonte no período de 1989 a 1994**. Dissertação de Mestrado, FE-UNICAMO, 1995.

CORREIA, T. S. L. **Tempo de escola... e outros tempos**., 2001. Disponível em <http://www.educacaoonline.pro.br/tempo_de_escola.asp/f_id_artigo=143-21k> Acesso em: julho/2007.

CUBBERLEY, D. In BELLO, R. de A. **Princípio e normas de Administração Escolar**. São Paulo: Editora do Brasil, 1969.

DEMO, P. **Participação é conquista**. São Paulo: Cortez, 1999.

DIAS, J. A. Direção da unidade escolar. In: BREJON, M. **Estrutura e funcionamento do ensino de 1º e 2º Graus**. São Paulo: Pioneira, 1975.

DOURADO, L. F. A escolha de dirigentes escolares: políticas de gestão da educação no Brasil. In FERREIRA: N. S. C. (org.) **Gestão democrática da educação**. São Paulo: Cortez, 1998.

ELIAS, N. **Sobre o tempo**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1998.

ENQUITA, M. F. **Educar em tempos incertos**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

_____. **A face oculta da escola: educação e trabalho no capitalismo**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

FARIA FILHO, L. M. **Pensadores Sociais e História da Educação**. São Paulo: Autêntica, 2005.

FÉLIX, M. de F. C. **Administração de empresa e administração escolar – Administração científica?** (uma análise da proposta do Estado capitalista brasileiro para a burocratização do sistema escolar. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Educação, UNICAMP, 1982.

FÉLIX, M. F. **Administração escolar: um problema educativo ou empresarial?** São Paulo: Cortez, 1986.

FERRETTI, C. J. *et ali*. **Escola de tempo integral: desafio para o ensino público.** São Paulo: Cortez, 1986.

FOUCAULT, M. **Microfísica do poder.** Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979.

_____. **Vigiar e punir: Histórias da violência nas prisões.** Petrópolis, RJ: Vozes, 1989.

FRAGO, A. V. e ESCOLANO, AQ. **Currículo, espaço e subjetividade: a arquitetura como programa.** 2ª ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

FREIRE, P. **A educação na cidade.** São Paulo: Cortez, 2001.

FRIGOTTO, G. e CIAVATTA, M. **Teoria e educação no labirinto do capital.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

FRIGOTTO, G. **Educação e a crise do capitalismo real.** 4ª ed. São Paulo: Cortez, 2000.

GAGNEBIN, J. M. **Por que um mundo de detalhes no cotidiano?** In: Revista USP, nº 15 – Dossiê Walter Benjamin. São Paulo. Disponível em <<http://www.usp.br/revistausp/n15/numero15/htm>> Acesso em: 16 jun 2006.

_____. **Sete aulas sobre linguagem, memória e história.** Rio de Janeiro: Imago, 1997.

_____. Infância e pensamento. In: GHIRALDELLI Jr., P. (Org.) **Infância, escola e modernidade.** São Paulo: Cortez; Curitiba: Editora UFPR, 1997.

GARBER, K. **Por que um mundo de detalhes no cotidiano?** In: Revista USP, nº 15 – Dossiê Walter Benjamin. São Paulo. Disponível em <<http://www.usp.br/revistausp/n15/numero15/htm>> Acesso em: 16 jun 2006.

GATTI, B. A. **A educação e a era da pós-modernidade: confrontos e dilemas no início de um novo século,** 2007, p. 03. Disponível em <http://www.varzeapaulista.sp.gov.br/blog_educar/biblioteca/pdf/texto_bernardete_gatti_posMEducVP.pdf> Acesso em: dez/2007.

GENTILI, P e FRIGOTTO, G. (Orgs). **A cidadania negada: políticas de exclusão na educação e no trabalho.** 3ª ed. São Paulo: Cortez [Buenos Aires, argentina]: CLACSO, 2002.

GENTILI, P. e SILVA, T. T. (orgs.). **Neoliberalismo, qualidade total e educação.** Petrópolis,RJ: Vozes, 1994.

GHIRALDELLI JR, P. (org) **Infância, escola e modernidade**. São Paulo: Cortez; Curitiba: Editora UFPR, 1997.

_____. **História da Educação**. São Paulo: Cortez, 2001.

GIDDENS, A. **Mundo em descontrolado**: o que a globalização está fazendo por nós. 2ª ed. Rio de Janeiro: Record, 2002a.

_____. **Modernidade e identidade**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2002b.

_____. In BECK, U., GIDDENS, A. e SCOTT, L. **Modernização Reflexiva**: política, tradição e estética na ordem social moderna. São Paulo: UNESP, 1997.

_____. **As conseqüências da modernidade**. São Paulo: UNESP, 1991.

GIROUX, H. A. **Escola crítica e política cultural**. São Paulo: Cortez, 1987.

GOERGEN, P. **Espaço e tempo na escola**: constatações e expectativas. Disponível em <www.cori.unicamp.br/foruns/magis/evento5/Texto%20PEDRO.doc> Acesso em: jun/2007.

GRAMSCI, A. **Concepção dialética da história**. 10ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1995.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 5ª ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

HARVEY, D. **Condição pós-moderna**: Uma Pesquisa sobre as Origens da Mudança Cultural. São Paulo: Edições Loyola, 1992.

HORA, D. L. **Gestão democrática da escola**. Campinas: Papirus, 1994.

KOHAN, W. O. **Infância**: Entre educação e filosofia. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

KHOTE, F. R. **Walter Benjamin**: Sociologia. São Paulo: Ática, 1985.

KRAMER, S. **Por entre as pedras**: arma e sonha na escola. São Paulo: Ática, 1993.

LIBÂNEO, J. C. **Organização e Gestão da escola**: teoria e prática. Goiânia: Alternativa, 2004

_____. **Democratização da Escola Pública**: A pedagogia crítico-social dos conteúdos. São Paulo: Loyola, 1990.

LIMA, L. de O. **A escola secundária moderna**. Rio de Janeiro: Centro de Pesquisas Educacionais, 1962.

LOPES, F. F. **A cidade e a reprodução de conhecimentos histórico-educacionais**: aproximações entre a Campinas moderna de José de Castro Mendes e a Barcelona "modelo". Tese de doutorado. Faculdade de Educação - UNICAMP, Campinas, 2007.

LÜCK, H. Perspectiva da gestão escolar e implicações quanto à formação de seus gestores. In: **EM ABERTO**. Vol. 17, nº 72, fev/jun, 2000. p. 11-33.

_____. **A Evolução da Gestão Educacional, a partir de Mudança Paradigmática**. 2001. Disponível em <http://revistaescola.abril.com.br/grandes_temas/gestao_escolar/gestao.doc> Acesso em: 30 ago 2005.

LÜCK, H. *et al.* **A escola participativa: o trabalho do gestor escolar**. Rio de Janeiro: DP&A, 1986.

MARTINS, A. M. **Autonomia e gestão da escola pública: entre a teoria e a prática**. Tese de doutorado. Faculdade de Educação - UNICAMP, Campinas, 2001.

MARZOCHI, S. F. **Os sistemas mundiais e a produção do ‘desenvolvimento sustentável’**. Disponível em <<http://www.cebela.org.br/imagens/Materia/2003>> Acesso em: fev/2007.

MIZUKAMI, M. das G. N. **Ensino: as abordagens do processo**. São Paulo: E.P.U., 1986.

MOTTA, F. C. P. **Teoria geral da administração**. 14ª ed. São Paulo: Livraria Pioneira Editora, 1987.

NÓVOA, A. (Org). **Organizações escolares em análise**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1990.

NUDLER, T. B. **A educação e os mecanismos ocultos da alienação**. Revista de Ciências de la Educación. Rosário, 1975, nº 4, 1ª parte, p. 89-109. Tradução de Elsa Gonçalves Avancini.

OLIVEIRA, A. A. R. de. **A eleição para diretores e a gestão democrática da escola pública**. São Paulo: Alfa-Omega, 1996.

OLIVEIRA, D. A. (Org) **Gestão democrática da educação**. Petrópolis: Vozes, 1997.

PACHECO, J. Escola dos sonhos existe há 25 anos. In: ALVES, R. **A escola que sempre sonhei sem imaginar que pudesse existir**. 9ª ed. São Paulo: Papirus, 2006.

PARO, V. H. **Eleição de diretores de escola pública: avanços e limites da prática**. Trabalho apresentado na 19ª Reunião Anual da ANPEd, Caxambu, 1996. Texto mimeografado.

_____. **Estrutura da escola e prática educacional democrática**. Disponível em <<http://www.anped.org.br/reuniões/30ra/trabalhos/GT05>>.

_____. **Administração escolar: introdução crítica**. São Paulo: Cortez, 1986.

PETITAT, A. **Produção da escola/produção da sociedade: análise sócio-histórica de alguns momentos da evolução escolar no ocidente**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

PINO, M. DEL. Política educacional, emprego e exclusão social. In GENTILI, P e FRIGOTTO, G. (Orgs). **A cidadania negada**: políticas de exclusão na educação e no trabalho. 3ª ed. São Paulo: Cortez; Buenos Aires, Argentina: CLACSO, 2002.

PINTO, J. B. **Planejamento participativo e escola cidadã**: A paixão de aprender. Porto Alegre: SME, 1994.

PLANTAMURA, V. **Modernidade e pós-modernidade**: pela renovação do projeto de humanização. In Revista Iberoamericana de Educación. Disponível em <www.rieoei.org/deloslectores/362.Plantamura> Acesso em: setembro/2006.

RASIA, J. M. Pedagogia e educação ou de como falar sobre o óbvio. In: FÉLIX, M. de F. C. **Administração de empresa e administração escolar – Administração científica?** (uma análise da proposta do Estado capitalista brasileiro para a burocratização do sistema escolar. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Educação - UNICAMP, 1982.

REHEM, C. **O professor da educação profissional: que perfil corresponde aos desafios contemporâneos?** Disponível em <<http://www.senac.br/informativo/BTS311/boltec311d.htm>> Acesso em: outubro/2007.

RESENDE, L. M. M. **Relações de poder no cotidiano escolar**. Campinas, SP: Papirus, 1995.

RIBEIRO, J. Q. **Ensaio de uma teoria da administração escolar**. Atualização e ampliação de João Gualberto de C. Meneses. 2ª ed. 4 tiragem. São Paulo: Saraiva, 1988.

RODRIGUES, R. L. **Constituição do espaço público na escola brasileira**: igualdade e pluralidade. Tese de doutorado. PUC-Rio, RJ. Abril de 2006.

ROSSI, V. L. S. de. **Desafio à escola pública**: tomar em suas mãos seu próprio destino. Campinas, Caderno CEDES, 2001, p. 92-107.

_____. **Projetos político-pedagógicos emancipadores**: histórias ao contrário. Campinas, Caderno CEDES, 1980. p. 319-337.

SACRISTÁN, J. G. **Poderes instáveis em educação**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

SANTOS FILHO, J. C. dos e MORAES, Silvia E. (org.) **Escola e universidade na pós-modernidade**. Campinas, SP: Mercado das Letras; São Paulo: Fapesp, 2000.

SANTOS, B. de S. **A crítica da razão indolente – contra o desperdício da experiência**. São Paulo: Cortez, 2000.

_____. **Pela Mão de Alice**: O social e o político na pós-modernidade. 10ª ed. São Paulo: Cortez, 2005.

SANTOS, C. R. dos. **O gestor educacional de uma escola em mudança**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002.

SANTOS, F. F. **Gestão democrática**: concepções teórico-práticas dos docentes da educação básica pública do Município de Marília. Revista Urutágua, Nº 14, dez 07/jan/fev/mar/2008.

SAVIANI, D. Tendências e correntes da educação brasileira. In: MENDES, D. T. (coord.) **Filosofia da Educação Brasileira**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1987.

_____. **Educação**: do senso comum à consciência filosófica. Campinas: Autores Associados, 1980.

SCHNECKENBERG, M. **O princípio democrático na atuação do diretor de escola**: um estudo comparativo entre diretores eleitos e reeleitos da rede pública municipal de ensino de Ponta Grossa – PR. Tese de Doutorado, FE_UNICAMP, 2005

SERGIOVANI, T. J. e CARVER, F. D. **O novo executivo escolar: uma teoria da administração**. São Paulo: EPU, 1976.

SHIROMA, E. O., MORAES, M. C. M. de e EVANGELISTA, O. **Política educacional**. 3ª ed., São Paulo: DP&A, 2004.

SILVA JR. C. A. **A escola pública como local de trabalho**. São Paulo: Cortez, 1990.

SNYDERS, G. **Escola, classe e luta de classes**. Lisboa/Portugal: Moraes, 1981.

SOUZA, N. M. e. **Modernidade**: A estratégia do abismo. 2ª ed. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1999.

SOUZA, S. J. e. **Infância e linguagem**: Bakhtin, Vygotsky e Benjamin. 7ª ed. Campinas: 2003.

SPERB, D. C. **Administração e supervisão da escola primária**. 2ª ed. Porto Alegre: Globo, 1967.

THOMPSON, E. P. O tempo, a disciplina do trabalho e o capitalismo. In: SILVA, T. T. (org.) **Trabalho, educação e prática social**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.

TOMASSI, L. de, WARDE, M.J. & HADDAD, S. (Orgs) **O Banco mundial e as políticas educacionais**. São Paulo: Cortez, 1996.

VASCONCELLOS, C. dos S. **Reflexões sobre a Escola da Ponte**. Revista da Educação AEC, Brasília, Vol. 35, nº 141, 2006, p. 73-86.

VEIGA, I. P. A. **Inovações e projeto político-pedagógico**: uma relação regulatória ou emancipatória? Caderno CEDES, Campinas: Cortez, 1980, p. 267-281.

VEIGA-NETO, A. **Educação e Pós-Modernidade**: impasses e perspectivas. Março/2005. Disponível em <www.maxwell.lambda.ele.puc-rio.br/cgi.br> Acesso em: julho/2007.

ZERO, M. A. **Diretor de escola:** compromisso social e educativo. Tese de Doutorado, FE – UNICAMP, 2006.