

2.

A escola: conhecendo o contexto

A escola está off-line, num mundo
em que tudo está on-line.
(Freitas, 2002)

O sentido básico do termo “escolarizar” é expor-se (ativamente) ou ser exposto (passivamente) às atividades “escolares”. A partir de seu surgimento e através da história, a escola tem exercido um papel decisivo na vida individual das pessoas e na vida coletiva da comunidade onde está inserida, mostrando-se como ponto de referência para os estudos de vida em sociedade (Souza, 2004).

Para compreender como os sujeitos constroem discursivamente o conceito de (in)disciplina e como representam o *outro*, é vital investigar a escola no contexto sócio-histórico no qual está inserida, visto que a educação e a escola não podem ser compreendidas fora do contexto das relações que mantêm com o restante da sociedade. Esta contextualização se faz necessária partindo da concepção de Petitat (1994) de que a história da escola poderia ser resumida a uma adaptação de suas virtudes de integração ou de reforço do poder dominante, visto que a sociedade impõe-se ao indivíduo através da coerção externa e pela doutrinação autoritária de valores exercida pela educação. Isto ocorre porque na sociedade humana, a educação é uma função social perfeitamente definida, sempre orientada pelos interesses da classe dominante.

Neste capítulo, situarei a instituição escolar em uma dimensão sócio-histórica, no sentido de melhor compreendê-la, e perceber como certos padrões da vida escolar foram sendo construídos social, cultural e politicamente ao longo de sua existência. Verificarei, também, como os movimentos sociais, construídos nas diferentes épocas sócio-históricas, influenciaram a construção da instituição escolar. Iniciarei discutindo a visão de educação na Grécia.

2.1.

A educação na Grécia

Na Grécia, os filhos dos cidadãos da elite eram educados por tutores, e o ensino-aprendizagem ocorria nas residências dos alunos, nos jardins das casas, onde um grupo de jovens se reunia para ouvir as palavras do mestre (Dussel e Caruso, 2002). Esta forma de organização da educação ocorria uma vez que havia uma produção econômica excedente e a utilização do trabalho escravo. Desta forma, o aumento da riqueza da aristocracia grega veio acompanhado de mais tempo livre, sem trabalho obrigatório. A aristocracia, a classe educada da Grécia, não estava envolvida pessoalmente na prática produtiva e tinha aquilo que em grego se denominava *skolé*, isto é, ócio. Neste contexto, a aristocracia tinha mais ócio enquanto os comerciantes, que lidavam com o modo de produção e eram responsáveis pelo acúmulo de riqueza, tinham mais *negócio* (termo grego que significava negar o ócio).

Na sociedade grega, era pré-requisito de suma importância para ser vitorioso nas assembléias (e na política como um todo) ter tempo livre (*skolé*). Por não estar diretamente envolvida na produção de capital, a aristocracia possuía tempo livre para pensar, para filosofar, para aprender a falar bem e convencer os ouvintes através de uma oratória bem desenvolvida. Além disso, tinha, entre seus membros, filósofos, fato que não era comum entre os comerciantes (Cortella, 2004; Hengemühle, 2007). A educação grega, cujo objetivo era formar o homem pleno, de bom caráter, com moral e honra, se configurava como um privilégio da elite aristocrática, que podia ser educada para conduzir a política e governar, uma vez que, ao possuir mais tempo livre, poderia se dedicar a questões menos mundanas e mais filosóficas, espirituais e intelectuais.

2.2.

A Idade Média

Histórica, política e economicamente, a Idade Média se relaciona ao feudalismo, que representou a base do sistema político e econômico da Europa durante toda esta época.

Durante a Idade Média, a educação se dividiu entre as escolas que tinham como característica principal seu caráter técnico, onde eram dispensados conhecimentos úteis para o comércio e para uma futura atividade profissional, e os Colégios de humanidades que existiam em relação a outras funções da cultura, principalmente às ligadas à teologia e à formação de eclesiásticos (Dussel e Caruso, 2002).

É possível afirmar que a atividade de educar, originalmente inerente à noção de “tempo livre” tornou-se institucionalizada quando a sociedade (leia-se o Estado) descobriu a importância de cuidar de suas tradições e de preservá-las para as gerações futuras, introduzindo-as diretamente na geração seguinte, através da instituição escolar, nas crianças e nos adolescentes (Mey, 2001). No próximo item, farei um breve relato do desenvolvimento da escola na modernidade.

2.3.

A Modernidade

A escola que conhecemos atualmente é uma invenção do ocidente cristão, uma vez que, a partir do século XVI, com a ascensão da burguesia e com o advento das Grandes Navegações e das Grandes Descobertas, foi constituída uma nova moral coletiva que muito interessava aos reis e outras autoridades da época. Os governantes perceberam que era necessário obter uma obediência reflexiva, aceita como correta, ideal. Este tipo de moralidade, que envolve a aceitação e a adoção de todo um código de comportamento e pontos de vista próprios às classes educadas (Mey, 2001, p.150), requer que as pessoas “sintam” que devem conduzir a si mesmas, cumprir as ordens, obedecer aos que governam sabiamente, não coagidos, mas por amor à ordem (Buffa, Arroyo e Nosella, 1996) e, caso não o façam, devem justificar-se e aceitar um castigo ou uma reprimenda.

Jan Amos Comenius (1592-1670) foi o educador que concebeu, de uma forma mais elaborada, o projeto desta instituição social, tendo como fonte de inspiração a manufatura burguesa (Alves, 2005). Comenius acreditava que o homem é educável por natureza, pois “somente é homem aquele que aprendeu a ser homem, isto é, aquele que foi formado naquelas virtudes que fazem o homem” (1952[1638], p.120). Sua obra mais importante, *Didática Magna* (1638), é considerada uma síntese da pedagogia da infância e da juventude, através de uma tecnologia social nova e específica para a obtenção desse fim: a escola. Foi Comenius que, no século XVI, desenvolveu a noção de sala de aula que hoje chamamos de “tradicional”: o professor como figura centralizadora e representante da autoridade, expondo didaticamente, diante de um grupo de alunos que o escutam e obedecem (Dussel e Caruso, 2002, p.70).

Na modernidade, desenvolveu-se a concepção de que a criança precisava da orientação e do controle adulto, mais especificamente do Estado: uma supervisão refletida e cuidadosamente planejada, calculada para desenvolver sua razão, como uma espécie de fortificação deixada pelo mundo adulto dentro da personalidade da criança. Este controle dos adultos advém da visão de que a criança é um ser imaturo, fraco, inocente, verdadeiro reflexo da pureza divina e, portanto, perigosamente influenciável pelos maus exemplos da sociedade (Áries, 1981). As necessidades de orientação e controle convergiam para a concepção de que as crianças devem ser submetidas a uma quarentena sob um corpo de tutores, pedagogos e mestres, reclusos em um ambiente especialmente projetado para facilitar o seu processo de crescimento (Bauman, 1998; Arroyo, 2004).

A infância é, portanto, o *locus* onde se assenta a base a partir da qual se atingem metas superiores, para que o ser humano se torne uma criatura racional (Dussel e Caruso, 2002; Narodowsky, 2004). De acordo com essa concepção, a decisão sobre a educação deixa de ser uma prerrogativa exclusivamente paterna, como na Idade Média, e passa a pressupor uma compreensão, pelos menos tácita, de que este é um assunto para profissionais preparados para tal função, os professores (Narodowsky, 2004). Esta preponderância do Estado sobre as famílias prevalece até hoje nas escolas: os pais confiam às instituições escolares a educação de seus filhos, que, por sua vez, contam com a compreensão e auxílio dos pais na educação de seus alunos.

Outro educador que teve muita importância na construção da escola

denominada moderna foi La Salle (1651-1719), cuja proposta era a de um ensino metódico, regrado, ascético, severo, disciplinado e ordenado segundo os termos da mentalidade burguesa e católica. Dentro desta concepção, ser aluno significava adquirir atitudes de pontualidade, obediência, silêncio e autodomínio, que mostrassem simultaneamente distinção de maneiras e espírito cristão. Essas condutas eram formadas por práticas que mantinham uma rígida disciplina e obrigavam ao cumprimento de uma série de tarefas, tais como uso de sinais silenciosos para a comunicação das ordens dos professores aos alunos, castigos verbais e físicos, controle do corpo e da sexualidade, etc. (Áries, 1981; Petitat, 1994; Dussel e Caruso, 2002; Hilsdorf, 2006).

A visão de La Salle foi ampliada e difundida pelos jesuítas, que elaboraram um sistema organizado de vigilância sobre a obediência. Para os jesuítas, não poderia haver uma educação sem uma espécie de corpo-a-corpo constante, um contato contínuo entre mestres e alunos, que nunca deveriam ser entregues a si mesmos (Durkheim, 1995[1938]). De acordo com esta concepção, a classe como forma de agrupamento estável facilitaria o ensino coletivo para um maior número de alunos. A escolha da palavra “classe” não é neutra, pois denota etimologicamente uma intenção de classificar os alunos através de uma concorrência constante, isto é, ordená-los em categorias para marcar-lhes um lugar, controlá-los, e, sobretudo, selecioná-los a fim de prepará-los para sua inserção social, facilitar a internalização das normas sociais, e com isso, contribuir para a reprodução das classes sociais (Durkheim, 1995[1938]; Blin & Deulofen, 2005).

As aulas eram organizadas como uma grande orquestra, na qual a intervenção de cada aluno era apontada pelo professor ao tocar um instrumento de metal chamado “sinal”. Neste conjunto harmonioso, o silêncio passou a ser um fator primordial na sala de aula, uma vez que, por um lado, permitia que o professor pudesse detectar as condutas transgressoras, e por outro lado, garantia ao docente a exclusividade do controle sobre quem se dirigia ao professor e sobre o assunto abordado (Dussel e Caruso, 2002). Além do auxílio do sinal, o professor, responsável por classes grandes (por volta de 100 alunos de diferentes faixas etárias), contava com a presença de um monitor, que assegurava que a autoridade estivesse “próxima” ao indivíduo. Na imagem pedagógica jesuítica, o professor devia funcionar como um Deus para os educandos, pois apesar de não o

verem, ele estaria sempre presente, através dos monitores, a tudo observando, premiando e castigando (Dussel e Caruso, 2002).

Os sistemas educacionais como conhecemos foram idealizados a partir do final do século XVIII, e melhor articulados e desenvolvidos durante os 150 anos seguintes, atingindo seu ápice durante a era industrial, que ocorreu entre os séculos XVIII e XIX, e que será discutida no próximo segmento (Luckesi, 1994; Braslavsky, 2005; Hilsdorf, 2006).

2.4.

A revolução industrial

A instituição escolar está intimamente ligada ao pensamento ideológico, político e econômico (relações de trabalho e poderio econômico) de cada época, e, em geral, vinculada às idéias da classe economicamente dominante, visto que qualquer sociedade se organiza com base na produção da vida material de seus membros e das relações daí decorrentes (Brandão, 1996; Pilleti, 2003; Rios, 2004).

Partindo da relação entre escola e sociedade, Fridman (2000) afirma que a modernidade é um termo que abrange uma série de mudanças materiais, sociais, intelectuais e políticas que se iniciaram no final do século XVII com a difusão do Iluminismo na Europa e que se fundiram com as transformações no modo de produção advindas da Revolução Industrial, que teve início no século XVIII. Já de acordo com a teoria de Karl Marx, a **Revolução Industrial**, iniciada na Inglaterra, integra junto com a Independência dos Estados Unidos e a Revolução Francesa o conjunto das chamadas “Revoluções Burguesas” do século XVIII, responsáveis pela passagem do capitalismo comercial para o industrial. A modernidade também pode ser entendida como aproximadamente equivalente ao “mundo industrializado”, no qual as relações sociais estão implicadas no uso generalizado da força material e do maquinário do processo de produção.

A escola se desenvolve fortemente durante o século XVIII, como um dos eixos estruturantes do projeto da modernidade industrial, ocupando um espaço de emancipação social e individual (Afonso, 2005, p.25). Durante a época industrial, a escola – instituição burguesa por excelência e principal instrumento de difusão

de sua ideologia – assume o papel de escolarizar as populações camponesas que migravam para os grandes centros urbanos em busca de trabalho nas indústrias (Brandão, 1979; Dussel e Caruso, 2002; Donatelli, 2004). Ela se caracteriza como uma instituição que atua no disciplinamento e no processo civilizatório empreendido pelas sociedades modernas (Moreira, 2003). A escola é vista originalmente como um sistema de “produção de produtores” de capital econômico e cultural, fornecendo o aparato de modo eficiente e condizente com o capital cultural, que inclui sua reprodução e acumulação (Mey, 2001).

Parte da contribuição da escola foi seu papel decisivo na socialização das crianças em relação às novas condições de trabalho, pois impõe lentamente e de modo tenaz e constante os modos de conduta, pensamento e relações que são considerados adequados à ideologia dominante. Na época industrial, a escola passou a ser encarada como qualificadora da mão-de-obra, calcada em uma lógica escola-fábrica-fordista, onde é o processo de produção que dita as regras (Enguita, 2004). Neste sentido, o currículo deste tipo de escola corresponde a

(...) uma linha de produção dividida ordeiramente em disciplinas, ensinadas em unidades de tempo preestabelecidas, organizadas em graus e controladas por testes estandardizados, destinados a excluir as unidades defeituosas e devolvê-las para reelaboração (Reich, 1993, p.36)

A nova ordem econômica da indústria não exigia um trabalhador qualificado, mas sim disciplinado, disposto ao trabalho diligente e à frugalidade (Buffa, Arroyo e Nosella, 1996). Cada cidadão deveria receber o tipo de formação mais adequada para poder tornar-se útil e dar os melhores rendimentos possíveis para o sistema econômico e o bem estar social. Dentro deste contexto, a escola atuaria como uma antecipação da fábrica, ou como um contexto adaptativo que se colocaria entre as relações familiares e as do trabalho assalariado. A educação, através de seus aspectos pragmáticos, deveria ser, portanto, encarada como

um mecanismo eficaz e sistemático para incorporar crianças em massa, e submetê-las a uma doutrinação forçada, que as ensinaria, sistematicamente, a se submeter a uma autoridade impessoal e burocrática; a aceitar que outros decidam por elas o que fazer, como fazer e com que ritmo; a conceber o tempo como um contínuo passível de ser fragmentado e valioso por si mesmo; a não esperar de sua atividade uma gratificação intrínseca, mas sim extrínseca; a competir de maneira destrutiva uns com os outros, etc (Enguita, 2004, p.30).

Podemos observar que a escola passa a ser estruturada de modo semelhante a uma empresa, tendo como característica principal a ordem burocrática, a autoridade hierárquica, a estratificação de acordo com a qualificação, a idade, a diferenciação dos papéis segundo o sexo, sistema de estímulos externos, etc. (Petitat, 1994, p.28). Para que os alunos possam se adaptar ao processo produtivo que irão encontrar ao ingressarem nas fábricas, a escola deve funcionar precisa e ordenadamente como um relógio, uma vez que “o tempo é percebido como produção de riqueza e deve ser controlado e explorado ao máximo” (Arroyo, 2004, p.203). Diferentemente da visão grega de ócio (cf. 2.1), na sala de aula, este é encarado como perda de tempo em termos econômicos. Por isso, é necessário regulamentar de forma útil e minuciosa a jornada escolar, para que nada afaste os alunos da programação determinada e para evitar que a ociosidade cause desordem e mau comportamento (Dussel e Caruso, 2002; Moreira, 2005).

Essa lógica temporal pressupõe a simultaneidade das aprendizagens, no sentido de que todos os conteúdos devam ser aprendidos no tempo previsto. Assim como nas fábricas, é nas escolas que encontramos o melhor exemplo de regulamentação do tempo – dias, semanas e anos são transformados em grades de horários, dias letivos, bimestres, semestres, níveis, séries e anos letivos, com um determinado número de dias a serem cumpridos. Este tipo de organização temporal ainda perdura nas escolas atualmente, e estamos tão acostumados com a lógica temporal instituída que ela se torna tão naturalizada e internalizada que nem a questionamos e até defendemos como se fizesse parte de nosso ritmo temporal docente e humano (Arroyo, 2004).

A necessidade de manter a ordem – na escola, na fábrica, na sociedade em geral – está vinculada ao pensamento científico e ideológico que se desenvolve durante o período industrial, o positivismo, cujo principal defensor foi Augusto Comte (1798-1857). Este tipo de ideologia tem como lemas fundamentais a ordem e o progresso, a reconciliação e a harmonia sociais, a evolução e a racionalização, a razão e a emancipação. Este paradigma possui três características principais: a simplicidade, a estabilidade e a objetividade. Há uma crença na previsibilidade e no controle dos fenômenos, através da atomização e do isolamento dos fenômenos e da separação do sujeito da realidade e do meio natural e social onde encontra: a neutralidade (Hengemühle, 2007). Os positivistas acreditavam em um mundo estático e estavam convictos de que seria possível decifrar todos os enigmas do

mundo e dominar a natureza através da tecnologia, dando ao homem total controle sobre o mundo. O pensamento moderno, vinculado ao positivismo, imaginava poder organizar e controlar o mundo, imputando-lhe um funcionamento impecável, infalível e capaz de resolver adequadamente as aspirações, desejos, dúvidas e medos do ser humano (Justo, 2006).

De acordo com esta visão ideológica, a escola é encarada como uma instituição supra-social, não estando ligada a nenhuma classe social específica e servindo a todas indistintamente. Também de acordo com o positivismo, o ensino-aprendizagem seria marcado pela neutralidade advinda das ciências exatas, não estando a serviço de nenhum grupo social, político, partidário, etc. Neste contexto, o educador seria um grande agente do bem comum, sendo esta uma visão romantizada do trabalho docente (Cortella, 2004).

Além disso, na escola baseada no modelo da fábrica, para garantir uma melhor produtividade do aluno-futuro trabalhador, a classe se torna o espaço da autoridade coletiva marcado por regulamentos, um local onde os sujeitos são permanentemente classificados, onde os “fracos” são eliminados e os “fortes” são estimulados, premiados e promovidos. A partir desta necessidade de preparar as crianças e jovens para o mundo do trabalho, para que ajam de acordo com a ordem de produção vigente, toma força ao final do XVIII e início do século XIX e atinge seu apogeu no início do século XX o poder disciplinar, que pode ser observado em nossas escolas até os dias atuais.

Foucault (1975 [2000]) afirma que ele é característico da modernidade. A sociedade capitalista fez aparecer, juntamente com a acumulação de capital, todo um aparato cujo objetivo é o controle das pessoas de forma naturalizada, que se manifesta por uma aceitação implícita, não problematizada dos controles a que nos submetemos. As questões criticadas por Foucault acerca do poder disciplinar – que serão discutidas mais profundamente no capítulo 3 - ainda podem ser observadas em muitas de nossas escolas, influenciando de modo vital a interação entre professores, funcionários administrativos, alunos e responsáveis (Godinho, 1995).

2.5.

A escola na pós-modernidade

Para tentar compreender a escola atual, é necessário definir o contexto na qual ela está inserida. Neste item, farei uma descrição da pós-modernidade, discutindo suas principais características.

2.5.1.

A pós-modernidade

Chama-se de Pós-Modernidade a condição sócio-cultural e estética do capitalismo pós-industrial, isto é, a “*lógica cultural do capitalismo tardio*”. De acordo com estudiosos como Giddens (2002), Hall (1998), Bauman (1998) e Sennet (2004), a pós-modernidade ou a modernidade reflexiva se caracteriza como a expressão crítica do esgotamento do modelo de pensamento baseado na racionalidade ocidental e na razão iluminista (Brandão, 1996; Santos, 2000).

Podemos definir a pós-modernidade como a época, ou estilo de vida, em que a ordem depende do dismantelamento da ordem tradicional, herdada e recebida, ou seja, de um questionamento e/ou rompimento com as noções clássicas de razão e identidade antigas verdades absolutas, como marxismo e liberalismo, com os sistemas únicos, o ideal de progresso, típicas da Modernidade, em que “ser” significa um permanente recomeço (Eagleton, 1996; Bauman, 1998; Santos, 2000; Zattar, 2008). Segundo Sanfelice (2003), a pós-modernidade é um fenômeno que expressa uma cultura de globalização, desenvolvida em uma sociedade pós-industrial, na qual a informação e o conhecimento se tornam a principal força de produção.

Ela se caracteriza principalmente pela ausência de uma compreensão linear dos eventos, que acontecem simultaneamente, em um embaralhado de acontecimentos, em vez de uma ordem específica de sucessão (Kincheloe, 1997; Zattar, 2008). Isso ocorre porque a vida social pós-moderna é caracterizada por profundos processos de reorganização do tempo e do espaço, associados à expansão de mecanismos de desencaixe, que deslocam as relações sociais de seus

lugares específicos, recombinao-as através de grandes distâncias no tempo e no espaço (Giddens, 2002:10). Diferentemente da modernidade, onde homens e mulheres viviam em um tempo-espaço racionalizado estruturado, sólido, rijo e durável, na pós-modernidade, o mundo organizado, construído de objetos duráveis foi substituído pelo de produtos que se tornam obsoletos rapidamente.

O mundo pós-moderno é um “mundo em disparada”: não só o ritmo da mudança social é muito mais rápido que em qualquer sistema anterior; também a amplitude e a profundidade com que ela afeta práticas sociais e modos de comportamento pré-existentes são maiores (Giddens, 2002, p.22).

Neste mundo em disparada, não há mais relações de longo prazo, mas sim um “eterno presente”, onde as pessoas têm que se reinventar a todo o momento, sem laços duradouros com aqueles com que se relacionam no dia-a-dia (Fridman, 2000; Santos, 2000; Magalhães, 2004; Sennet, 2004; Zattar, 2008). O lema “não há longo prazo”, que significa mudar, não se comprometer e não se sacrificar, corrói a confiança, a lealdade e o compromisso mútuo, uma vez que os laços fortes de pertencimento dependem da associação de longo prazo e da disposição de compromisso com os outros.

Diferentemente da visão moderna de mundo, que se caracteriza pela crença na racionalidade e na homogeneidade que aplaina as diferenças em favor de universais absolutos (Gatti, 2005), o que a pós-modernidade apresenta de novo aos sujeitos é a perda da esperança de haver um lugar privilegiado do qual se possa olhar e compreender definitivamente a realidade social, cultural, econômica, educacional, etc. Na pós-modernidade, há a ruptura dos grandes modelos epistemológicos, com suas pretensões de verdade e universalidade, e este período pode ser compreendido como a época do fim das certezas (Veiga Neto, 2002; Gatti, 2005; Outeiral e Cerezer, 2005). O dilema que a pós-modernidade apresenta aos indivíduos é

Como se podem buscar objetivos de longo prazo numa sociedade de curto prazo? Como se podem manter relações sociais duráveis? Como pode um ser humano desenvolver uma narrativa de identidade e história de vida numa sociedade composta de episódios e fragmentos? (Sennet, 2004, p.27).

Outra característica muito importante da pós-modernidade é a impossibilidade de se manter fixo, e a necessidade de estar em movimento. As mudanças institucionais, em vez de seguirem como uma seta dirigida – tendência

da modernidade – vão para lados diferentes e são, muitas vezes, conflitantes (Sennet, 2004). Enquanto na modernidade “o mundo perfeito” seria aquele que permanecesse para sempre idêntico a si mesmo, um mundo transparente, onde nada estragasse a harmonia, em que nada estaria “fora do lugar”, um mundo “sem sujeira”, linear e sem estranhos, na pós-modernidade já não há “para frente” ou “para trás”, mas o que importa é a habilidade de mover-se, de não ficar parado. Segundo Bauman (1998, p.114), “o nome do jogo é mobilidade: a pessoa deve poder mudar quando as necessidades impelem, ou os sonhos solicitam”. Esta mobilidade constante gera uma tendência para um contrato temporário em todas as áreas das relações humanas, isto é, para redes de relações desiguais e instáveis (Sanfelice, 2003; Sennet, 2004).

Na pós-modernidade, há pouca coisa no mundo que possa ser considerada sólida e digna de confiança, e, por isso, para os sujeitos pós-modernos, “adequação” - compreendida como a capacidade de mover-se rapidamente onde a ação se acha e estar pronto para assimilar experiências quando elas chegam - é a palavra de ordem. (Bauman, 1998; Jobim e Souza e Campos, 2002). Neste sentido, o comportamento humano deve ser flexível, criativo e capaz de se adaptar às diversas circunstâncias sem ser quebrado, destruído por elas, pois, ficar firme, ater-se às tradições, é ser deixado de fora do mundo pós-moderno.

A necessidade urgente de flexibilização e readaptação é gerada principalmente pela mudança nas relações de trabalho, que exige que os trabalhadores sejam ágeis, estejam abertos a mudanças de curto prazo e assumam riscos continuamente, para, “aproveitar bem as cartas de que se dispõe” (Bauman, 1998, p.56). Devido à constante desterritorialização e nomadismo, é necessário uma força de trabalho que se adapte às inovações frequentes e não encare o trabalho do ponto de vista da estabilidade das carreiras ou de laços contínuos e duradouros com tarefas e companheiros (Fridman, 2000).

Contudo, a questão mais importante da pós-modernidade é a mudança da visão de identidade. O sujeito do Iluminismo estava baseado numa concepção de indivíduo totalmente centrado, unificado, coerente, controlado, indivisível, dotado das capacidades de razão e consciência. Na pós-modernidade, as velhas identidades estáveis e monolíticas dão lugar a identidades fragmentadas e não fixas, compostas não de uma, mas de várias identidades, plurais, dinâmicas, híbridas, difusas, fragmentadas, flexíveis e muitas vezes contraditórias (Hall,

1998; Candau, 2002; Justo, 2006). As identidades que se configuram no consumismo típico da pós-modernidade podem ser adotadas e descartadas como em uma troca de roupa (Bauman, 1998; Jobim e Souza e Campos, 2002). Isto ocorre porque o sujeito assume identidades diferentes em diferentes momentos, identidades que não são unificadas ao redor de um *eu* coerente, mas são múltiplas e fragmentadas. De acordo com essa concepção, o sujeito não tem uma identidade fixa, a identidade não se completa, depende do que está por vir, ou seja, é um *eu* transitório, sempre em busca de possibilidades inéditas. Desta forma, tentar fixar uma identidade será uma luta inglória (Hall, 1998; Werneck, 2005).

Deleuze, filósofo francês que tem dado prosseguimento aos estudos de Foucault em relação às instituições sociais, discute que, diferentemente da sociedade moderna disciplinar criticada por Foucault, na pós-modernidade, estamos entrando nas sociedades de controle, que funcionam não mais por meio do confinamento, seja em hospitais, prisões, quartéis, hospícios, fábricas ou escolas, mas sim pelo controle contínuo e da comunicação instantânea. Segundo ele, assim como a empresa substitui a fábrica, a formação permanente tende a substituir, na escola, o controle contínuo e o exame (Deleuze, 1998).

É possível observar que há ainda uma superposição entre modernidade e pós-modernidade, no sentido de que os indivíduos ainda se comunicam e atuam conforme antigas fórmulas e instituições. Ao mesmo tempo em que ainda conservam uma série de tradições e concepções construídas na modernidade, os sujeitos, por estarem vivendo dentro de um contexto pós-moderno, com todas as suas características, também se afastam das antigas fórmulas e tradições, junto com pelo menos uma parte da sua existência, sua identidade e seu compromisso. Não saímos totalmente das asas da modernidade e nem estamos integralmente mergulhados em uma outra era (Giddens, Beck & Lash, 1995; Gatti, 2005).

No próximo segmento, discutirei de que modo as mudanças ocorridas na sociedade pós-moderna são percebidas no contexto escolar e como influenciam a forma como os atores sociais compreendem e atuam em seu contexto.

2.5.2.

A escola atual

No segmento anterior, apresentei algumas características da pós-modernidade, momento sócio-histórico no qual a escola analisada nesta Tese se situa. No entanto, nem todas as características da pós-modernidade podem ser percebidas no contexto escolar atual. Isto se dá porque as mudanças da escola não ocorrem simultaneamente às que ocorrem na sociedade, isto é, “muda a sociedade e somente mais tarde muda a educação” (Libâneo, 2003^a, p.43). Além disso, a pós-modernidade não representa uma ruptura drástica em relação à modernidade, mas sinaliza mudanças constantes e contínuas em direção a um conjunto de condições sociais que reconstróem o mapa social, cultural e geográfico do mundo e produzem novos paradigmas, muitos dos quais se distanciam de certos elementos definidores da modernidade (Libâneo, 2003a).

Baseando-se neste princípio, seria possível afirmar que estamos vivendo o “terremoto” da condição pós-moderna, uma transição entre a modernidade e o período que está por vir. Portanto, deve-se encarar a pós-modernidade apenas como um momento de passagem que não escolhemos, mas do qual fazemos parte, e, como tal, de inevitável turbulência. (Outeiral e Cerezer, 2005; Noro, 2007). Viver na pós-modernidade não significa abandonar por completo as características da modernidade, mas sim conviver constantemente com paradigmas modernos e pós-modernos, que se confrontam, se fundem, se chocam e buscam ocupar seu espaço, e que influenciam nas interrelações que ocorrem dentro do contexto escolar. É possível afirmar que, apesar de vivermos em uma sociedade pós-moderna, que vive o descartável, a escola, em geral, ainda se apresenta como uma instituição moderna, pautada em padrões positivistas sobre conhecimento e conduta, e que busca a permanência (Outeiral e Cerezer, 2005).

Dentro da escola, muitos professores ainda são herdeiros de uma formação de tradição iluminista e positivista de educação, que se baseia na visão do homem dominador da natureza através do conhecimento. A partir do pensar dicotômico, tão arraigado nesse contexto, o docente teria como tarefas descontinuar, desideologizar, desencantar, desinfantilizar, experimentar, classificar, logicizar e racionalizar (Libâneo, 2003b; Outeiral e Cerezer, 2005). Essas tarefas são preponderantes, uma vez que, como “bons” modernos, nascidos em um país cujo

lema ostentado em sua bandeira é “ordem e progresso”, originário do positivismo do fim do século XIX, os seres humanos acreditam que a dúvida e o caos são indesejáveis e devem ser evitados a todo custo (Antelo e Abramoski, 2002). Ao agirem baseados nesta visão, perde-se a oportunidade de perceber que não tão somente na ordem e na estabilidade pretendida pelo positivismo, mas também na ausência, na falta, na dúvida, no caos surgem o pensamento e a razão (Outeiral e Cerezer, 2005, p.75). No entanto, a desordem e a confusão que vêm a reboque da pós-modernidade produzem o rompimento com o projeto da modernidade ocidental que desejou construir um mundo ordenado a sua imagem e semelhança, através da expansão racionalizadora, civilizadora e colonizadora do Iluminismo ocidental (Skliar, 2003, p.49)

Quando as influências da pós-modernidade entram em contato com as visões ideológicas modernas ainda defendidas pela escola em muitos momentos, há um choque de visões e discursos que se apresenta como a crise de paradigmas na qual a instituição escolar se encontra e que tanta insegurança tem gerado para os participantes deste contexto. Os participantes deste contexto percebem que a escola tem passado por muitas mudanças, porém ainda não sabem defini-las, nem como atuar em relação às mesmas.

A seguir, discutirei a crise de paradigmas vivenciada pela escola, que se apresenta principalmente como um embate entre uma postura de neutralidade e ordem defendida pela visão positivista de educação e a busca de uma postura crítica em relação aos eventos que ocorrem no contexto escolar.

2.5.3.

A crise de paradigmas

Para compreender como a (in)disciplina é construída dentro do contexto escolar, é necessário conhecer o seu cotidiano, visto que é nele que a escola se revela como um sistema oficial que distribui funções, determina modelos, define hierarquias e as identidades de seus sujeitos, que não são apenas agentes passivos diante da estrutura (Ferraço, 2003). Ao estudar a escola situada na pós-modernidade, podemos constatar que esta passa por uma crise de paradigmas, que se instaura no momento em que o paradigma – conceito referendado como um

modelo, tipo exemplar, que pressupõe uma aceitação dos indivíduos e que se refere a importantes objetivos na vida de um indivíduo ou de uma sociedade – não funciona mais, quer por mudanças conceituais, quer por mudanças de visão de mundo. Uma crise de paradigmas pode ser definida, portanto, como uma mudança conceitual, ou de visão, consequência de uma insatisfação com os modelos anteriormente predominantes de explicação do mundo. Representa um momento de dificuldades, e sinaliza uma ruptura de equilíbrio em um determinado contexto, incorporando aspectos positivos e negativos que se entrecrocaram nos movimentos sócio-históricos (Brandão, 1996; Giddens, 2002; Gatti, 2005). A pós-modernidade trouxe aos professores desafios nunca enfrentados nos momentos históricos anteriores (Hengemühle, 2007), pois, apesar de a modernidade estar em crise, os discursos e muitos dos ideais modernistas que nos interessam (direitos humanos, cidadania, conhecimento científico, etc.) ainda circulam em nossas práticas sociais (Moita Lopes, 2006a, p.24).

A crise vivida pela escola atual se deve ao fato de que a instituição escolar vem se ressentindo da queda de seu prestígio pelo não cumprimento de suas promessas e pela perda de sua eficácia simbólica como ordenadora da sociedade, uma vez que a mesma não consegue ser atraente e sedutora (Jobim e Souza, 2002; Camacho, 2004). Isto ocorre porque a própria sociedade pós-moderna, marcada pela fragilização e pela provisoriade das vinculações dos sujeitos a territórios sociais e afetivos, em certos momentos, não sabe o que quer da escola, ou qual deve ser seu objetivo, seu foco principal (Nóvoa, 1992 e 2005; Justo, 2006).

Outra questão que gera a crise da instituição escolar é que, além de seus papéis convencionais de produção de valores e conhecimento, ela está sendo invadida pelos problemas sociais que antes lhe eram exteriores. Surge, em função da heterogeneidade do público ao qual a instituição passou a atender uma expectativa implícita da sociedade que aspectos ligados a comportamento sexual, afetividade, padrões de convivência social e cidadania, conscientização política, familiarização com novas tecnologias, conscientização ecológica, uso de drogas e suas implicações ético-morais e outras mais, sejam também sistematicamente tratados pela escola. Por estar sendo solicitada a absorver as mais diferentes funções, em substituição ou em complementação a outras instituições em declínio, a escola fica sobrecarregada com as diversas tarefas que antes eram da alçada exclusiva da família, p. regras de convivência social, as “boas maneiras”, o

respeito ao próximo, a supervisão da lição de casa, etc. (Mantovani, 2001; Cavalieri, 2005; Oliveira, 2005; Canário, 2006; Justo, 2006; Donatelli, 2007). Ao ter que dar conta de todas estas questões, a escola vive um momento de perplexidade, sem uma definição de como conciliar as necessidades de uma sociedade em mudança permanente, que não requer mais aquele sujeito reto, parado, coerente, previsível, controlado, comedido, estável, persistente, organizado, uno e indivisível, e que convive com contestações, transformações e novos paradigmas e valores com uma proposta educacional que prepare o “homem do futuro” (Outeiral e Cerezer, 2005; Justo, 2006).

Além disso, ela ainda se apresenta majoritariamente como uma instituição moderna, isto é, sua organização espacial, pedagógica, política e administrativa é a mesma proposta há mais de 400 anos, durante o surgimento da escola durante o Renascimento no século XVI: a divisão sistemática dos conteúdos e dos tempos de aprendizagem; a segmentação e a hierarquização de acordo com a lógica temporal estruturante (bimestres, semestres, anos letivos) (Arroyo; 2004). Dela ainda se espera que, em tempos de globalização, mantenha vínculos estreitos com a família e a comunidade, que zele pela disciplina, pela ordem e pela obediência, e que, em tempos em que as pessoas se distanciam cada vez mais, mantenha as pessoas juntas, colocando-as em contato face-a-face constante (Justo, 2006).

Todas essas expectativas em relação à escola tornam-se lentas, devido ao seu tempo extremamente segmentado e estacionário, enquanto o mundo pós-moderno é rápido, movendo-se em velocidade supersônica. Assim, esta instituição acaba se fechando em si mesma, se isolando da vida com uma cerca alta e ficando circunscrita aos seus problemas de ordem pedagógica, técnica ou administrativa. Ao atuar dessa forma, a escola, às vezes, parece não pertencer a este mundo, pois fica quase à margem do que acontece na sociedade, apartada do tempo e do lugar onde está situada. (Libâneo, 2003a; Justo, 2006; Canário, 2006; Marchesi, 2006).

Apesar de, ainda hoje, muitos contextos escolares apresentarem uma visão positivista da instituição escolar como um local supra-social de instrução e transmissão do conhecimento universal - conhecimentos técnicos e científicos, abstratos e autônomos, independentes da realidade sócio-econômica e política e servindo a todos indistintamente - não existe um processo educacional neutro, e nem há esfera não partidária na qual o professor possa se recolher e se distanciar com o objetivo de não se engajar na experiência dos alunos (Apple, 1982; Veiga,

1995; McLaren, 1997; Freire, 1996; Candau, 2000; Libâneo, 2003b; Cortella, 2004). Isto ocorre uma vez que

uma escola é um ponto de encontro de pessoas de diferentes idades e procedências, com diferentes papéis, que se relacionam e que se influenciam de forma intencional, em um âmbito legal, que regula parte dessas relações para conseguir o desenvolvimento integral de todos (Massaguer, 2002, p.112).

De acordo com essa concepção, a prática escolar deve ser compreendida como um processo ao mesmo tempo individual e social, de desenvolvimentos de indivíduos singulares e de intervenção nas condições sociais, pois, o trabalho escolar é, ao mesmo tempo, pedagógico, psicossocial e sociopolítico (Libâneo, 2003b). Paulo Freire (2006, p.70) afirma que “ninguém pode estar no mundo, com o mundo e com os outros de forma neutra. Deve-se pensar em favor de que estudo? Em favor de quem? Contra quem? Contra que estudo?”. Portanto, não há neutralidade nem nos conteúdos escolares transmitidos pela escola nem nas diversas práticas que ocorrem dentro dela, uma vez que esta instituição está repleta de perspectivas ideológicas, que são veiculadas aos sujeitos que nela interagem, seja explicitamente, seja implicitamente através de um currículo oculto (cf. Novais, 2003).

Neste sentido, aquele que se diz neutro estará apenas servindo aos interesses dos mais fortes, ou seja, da classe dominante, e desta forma, ao afirmar possuir uma postura neutra, mantém o *status quo*, difundindo, assim, crenças, idéias, e valores coerentes com a ordem social vigente (Gramsci, 1989; Luckesi, 1994; Veiga, 1995; Kincheloe, 1997; Freire e Shor, 2000; Freire, 2006; Meurieu, 2006). Quando a escola trabalha com currículos supostamente “neutros”, ela passa a formar os estudantes para observar os fatos sem julgá-los, ou para ver o mundo do ponto de vista do consenso oficial, para executar ordens sem questioná-las, como se a sociedade existente fosse fixa e perfeita (Freire e Shor, 2000; Freire, 2006; Meurieu, 2006). Neste sentido, a escola funciona como “uma agência de socialização dentro de uma cadeia de instituições mais amplas” (Giroux e Penna, 1997, p.63), uma vez que as instituições escolares

são terrenos ideológicos e políticos a partir dos quais a cultura dominante “fabrica” suas “certezas hegemônicas; mas também são lugares onde grupos dominantes e subordinados se definem e se reprimem mutuamente em uma batalha e um intercâmbio incessantes, em resposta às condições sócio-históricas “propagadas” nas práticas institucionais, textuais e vivenciais que caracterizam a cultura escolar e a experiência professor/aluno dentro de determinados tempo, espaço e local. (Giroux e McLaren, 1995, p.142)

Portanto, é necessário desconstruir a visão de escola como uma ilha, isolada das demais práticas sociais (Veiga, 1995, p.78). Ela deve ser compreendida como uma instituição histórica, política e cultural, ligada a outras agências e instituições, e que sempre incorpora e reproduz interesses ideológicos e políticos. Ela é o lugar de compressão dos problemas e tensões de todas as esferas – econômica, social, política, emocional e afetiva (Hutmacher, 1992; Giroux e McLaren, 1995; Giroux, 1997; Justo, 2006). Para compreender a escola a partir deste ponto de vista, esta deve ser analisada, segundo Candau (2000, p.14), como “a instituição sócio-política orientada fundamentalmente para promover a apropriação de conhecimento considerado socialmente relevante e a formação da cidadania”.

Enquanto instituição mediadora de uma determinada concepção de mundo, a escola tem como objetivo, como meta fundamental, criar condições para que os estudantes se fortaleçam e se constituam como indivíduos políticos (Luckesi, 1994; Giroux, 1997; Silva, 2000; Outeiral e Cerezer, 2005; Canário, 2006), isto é, ela a passa a ter como função “formar pessoas capazes de serem sujeitos de suas vidas, conscientes de suas opções, valores e projetos de referência e atores sociais comprometidos com um projeto de sociedade e humanidade” (Candau, 2000, p.13). A instituição escolar deve ser vista como uma arena de luta, onde se confrontam as diferentes forças econômicas, políticas, ideológicas e culturais em disputa pelo poder, e cuja prática educativa é sócio-interativa entre homens e mulheres, sujeitos de histórias individuais e coletivas (Giroux, 1997; Cardoso, 1999; Silva, 1999; Candau, 2000). Ela não é um somatório de professores, alunos e disciplinas, mas um organismo vivo no qual a escola e seus atores mudam por interação recíproca. Nela, acontece um interjogo de forças inconscientes que se cruzam, se opõem, entram em conflito e se reforçam (Outeiral e Cerezer, 2005; Canário, 2006). É importante observar que, por mais que tentemos homogeneizar as escolas e a vida escolar, a ela são levados hábitos sociais diferenciados, múltiplas etnias, culturas específicas, representações parceladas, situações sociais díspares, pronúncias diferentes, linguajares grupais, valores heterogêneos, etc. (Gatti, 2005). Tendo em mente esta concepção, o que se deve pretender não é a neutralidade da educação, mas o respeito aos educandos e aos educadores (Freire, 2006), pois

A educação, ou funciona como instrumento usado para facilitar a integração da geração mais jovem na lógica do sistema atual e trazer conformidade à mesma, ou então se torna a “prática da liberdade” - o meio através do qual homens e mulheres lidam crítica e criativamente com a realidade e descobrem como participar da transformação de seu mundo (Freire, 1997, p.15).

Portanto, é vital para a construção social do conceito de (in)disciplina ter a compreensão de qual papel social a escola analisada desempenha, examinando-a nos seus contextos históricos e também como parte de seu tecido social e político (Candau, 2000, p.23). É necessário perceber se esta tem como objetivo reproduzir o sistema social, ideológico e político vigente, “fabricando suas certezas hegemônicas” (Giroux e McLaren, 1995, p.142), e adestrando seus alunos, tornando-os dóceis e úteis, ou seja, indivíduos não pensantes e reprodutores das idéias veiculadas por outros, perpetuando, assim o estado de coisas vigente (Bohoslavsky, 1997; Foucault, 1975 [2000]), ou se pretende formar cidadãos críticos, que possam agir de modo a transformar o *status quo* existente, inscrevendo a ação educativa em um contexto desalienante. Se este for seu objetivo, é preciso reinventá-la como espaço de busca, construção, diálogo e confronto, descoberta de diferentes possibilidades de expressão, uma vez que é pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática (Souza, 2004; Freire, 2006).

Ao estudar a instituição escolar nos dias de hoje, observamos que ela tem, muitas vezes, objetivos pouco claros, principalmente, pouco assumidos para seus integrantes (Abramovay, 2004; Menezes, 2008). Portanto, torna-se necessário verificar se elas permitem aos seus sujeitos (professores, alunos, inspetores, responsáveis) se colocarem discursivamente nas interações nas quais esses se envolvem, ou se esta tem como objetivo silenciá-los para que apenas reproduzam conhecimentos, posturas e conteúdos tradicionalmente aceitos pela sociedade, ou seja, pela classe dominante.

É importante notar, contudo, que, apesar de todos os problemas que a escola atual tem vivido, e apesar de todos os poderosos concorrentes que enfrenta – a mídia, os computadores, etc – a escola no século XXI continua sendo insubstituível, ainda se mantendo, onipresente ou discreta, agradável ou ameaçadora, como uma instituição central na vida da sociedade e da maioria das pessoas. É possível constatar que, no conjunto das instituições modernas tradicionais em franco declínio ou desprestigiadas e, apesar da falta de apoio e

recursos, a escola ainda é extremamente valorizada, preservada e considerada imprescindível para o atendimento das demandas de formação intelectual e transmissão da cultura, e em muitos momentos, ainda é encarada como um remédio para todos os males. Neste sentido, a escola pode ser comparada a um *bunker* de resistência às instabilidades da modernidade, um lugar de associatividade, proximidade e relacionamentos, preservado contra a excessiva dispersão e solidão do homem pós-moderno, um lugar de cultivo de uma formação integral calcada em valores e objetivos que ultrapassam o imediatismo e a superficialidade da pós-modernidade. Ela continua sólida em seus fundamentos, é vista como imprescindível para o atendimento das demandas de formação intelectual e transmissão formal dos legados da cultura (Faria Filho, 2002; Justo, 2006; Menezes, 2008). Quem não participa dela não tem acesso às condições intelectuais e políticas de avaliação crítica da informação, de produção de conhecimento e de participação nos processos decisórios da sociedade (Costa, 2002; Libâneo, 2003a; Cortella, 2004; Justo, 2006). Isto ocorre uma vez que a escola possui um importante e insubstituível papel na sociedade, o de formar os cidadãos e transmitir a cultura da sociedade através das gerações. É principalmente na escola que os alunos entram em contato com uma gama de indivíduos e fatos sociais que irão ser responsáveis pela sua formação plena enquanto cidadãos da sociedade na qual estão inseridos. Neste sentido, não há nenhuma outra instituição que possa exercer o papel da escola e nisto reside a sua vital importância e valorização na sociedade