

A PRÁXIS NO COTIDIANO ESCOLAR: REALIDADE E POSSIBILIDADES DE AÇÃO¹

THE PRAXIS IN SCHOOL EVERYDAY LIFE: REALITY AND POSSIBILITIES OF ACTION

Maria de Fátima PICONI²

RESUMO

O texto trata da práxis tida como atividade material do homem que transforma o mundo natural e social para fazer dele um mundo humano, no qual a autora propõe uma transposição de tais idéias para as relações existentes na instituição escolar. Do ponto de vista histórico, se faz necessário uma reflexão acerca de alguns acontecimentos decorrentes da introdução do capitalismo industrial e da instituição das Escolas de Massas e, conseqüentemente, as freqüentes resistências por parte dos trabalhadores e de como a escola foi utilizada para atender à indústria, especialmente no que diz respeito a disciplinarização dos indivíduos, demonstrando que educação e trabalho sempre mantiveram uma relação estreita e forte. O currículo oficial apresenta-se, ainda hoje, como veículo de transmissão e imposição de interesses particulares, porém, cabe aos educadores reconhecer o currículo como um artefato social e cultural, construído pela sociedade de acordo com o contexto em que está inserido. Não se trata de negar a existência do currículo oficial como algo necessário para a estrutura escolar, nem tampouco fechar os olhos ao seu caráter ideológico e elitista, mas sim, lançar sobre ele um olhar crítico, transformando a escola num espaço de desocultação da ideologia dominante, tornando a prática escolar uma verdadeira práxis revolucionária.

Palavras-chave: Educação e Trabalho; Ideologia; Currículo Oficial e Práxis Revolucionária.

ABSTRACT

The text deals with the praxis as the man's material activity which turns the natural and social world into a human one. The author proposes to transpose such ideas to the relations which are present at the school institutions. From a historical perspective, it's necessary to reflect on some events which are related to the introduction of the industrial capitalism and of mass schools, considering some

⁽¹⁾ Texto apresentado como avaliação da disciplina Práxis Social e Práxis Comunitária do Curso de Mestrado em Educação do Centro Universitário Salesiano de São Paulo, sob orientação da Profa. Dra. Olinda Maria Noronha.

⁽²⁾ Graduada em Pedagogia, atua no Ensino Fundamental/ Nova Odessa-SP. Mestranda em Educação/UNISAL.

workers' resistance and how the school has been used by the industry, specially regarding the discipline of individuals, proving that education and work have always been in close and strong relation. The official curriculum, however, is still a vehicle for transmission and imposition of private interests. It is the educators' role, therefore, recognizing the curriculum as a social and cultural product, built by the society according to its context. There is no use denying the existence of the official curriculum for the school structure nor ignoring its ideological and elitist aspect. It is necessary to offer a critical look over it and turn the school into a room for the revelation of the dominant ideology, transforming its practice into a real revolutionary praxis.

Key words: *Education and Work; Ideology; Official Curriculum; Revolutionary Praxis.*

Pretendo neste texto, a partir das considerações de Vázquez (1977) sobre a práxis, tida como (...) *atividade material do homem que transforma o mundo natural e social para fazer dele um mundo humano*” aventurar-me a fazer uma transposição de tais idéias para as relações existentes na instituição escolar. Comumente nos deparamos com o discurso de pessoas ligadas à educação, especialmente professores que ora exaltam a teoria ora a repudiam, endeusando a “prática” como a única forma verdadeiramente eficaz para o exercício da profissão e no alcance de seus objetivos. “*A teoria é ótima, quero ver na prática!!*” Tal reducionismo apenas empobrece a atividade profissional se levarmos em consideração a indissolubilidade entre teoria e prática, ambas mantêm entre si uma relação, a partir do momento em que a prática necessita da teoria como guia da ação, moldando a atividade do homem, tornando tal ação uma atividade revolucionária. A prática sem uma teoria que a embase torna-se vazia e apenas reproduz comportamentos e atividades ditadas pelas classes dominantes.

Vale lembrar que, segundo Vázquez (1977, p. 5), há uma diferenciação entre os vocábulos PRÁTICA e PRÁXIS, apesar de serem tidos como sinônimos, (...) *práxis é a atividade humana que produz objetos, sem que por outro lado essa atividade seja concebida com o caráter estritamente utilitário que se infere do significado do “prático” na linguagem comum. (...) Assim entendida, a práxis é a categoria central da filosofia que se concebe ela mesma não só como a interpretação do mundo, mas também*

como guia de sua transformação. Portanto, se a transformação pode se dar tanto no corpo físico quanto no grupo ou instituição social, entendo que a escola, como instituição, constitui um espaço onde a práxis efetivamente poderá ocorrer.

Posto que a humanidade vive durante sua existência elaborando formas de gerenciamento, não existem teóricos que partam do zero e sim elaboram teorias aproveitando o que a humanidade já conquistou, quem se propõe a fazer *tábula rasa* apenas conquista a ineficiência. Assim como as conquistas da humanidade não partem do nada e sim de empréstimos daquilo que os antepassados conquistaram, cabe aos indivíduos, especialmente os educadores aqui enfatizados, conhecer o desenvolvimento de seu campo de ação, para a partir de então atuarem de forma não mais ingênua, seja para a sua reprodução ou transformação.

O artigo se inicia com uma breve reflexão acerca de alguns dos acontecimentos decorrentes da introdução do capitalismo industrial e da instituição das Escolas de Massas e, conseqüentemente, as freqüentes resistências por parte dos trabalhadores; da implantação de normas disciplinares e como a escola foi utilizada para atender a indústria, bem como sua relação com o mundo do trabalho.

Uma segunda parte, enfocará algumas considerações a respeito das relações de poder que permeiam toda a organização do sistema educacional atual, refletindo a respeito do *poder, autoridade, formas de governo*, e de como se estabelecem as relações entre os indivíduos nas

instituições, especialmente a escolar, lembrando as influências que esta tem recebido do meio empresarial, bem como uma breve abordagem dos instrumentos utilizados pela instituição para atender ao apelo capitalista e a reprodução da ideologia dominante, entre eles, o currículo oficial cumprindo o papel de cimentador dos interesses da classe dominante, através do qual, a ideologia pode ser reforçada e reproduzida.

No final do artigo, tomando por base o texto "Identidades Terminais" de Tomaz Tadeu da Silva em que é abordada a relação entre currículo ideologia cultura e poder, apresento uma discussão entre a visão de Silva e as apresentadas por Paulo Freire e Ira Shor, enfocando o poder exercido pelas classes dominantes que encontram no currículo oficial um veículo de transmissão e imposição de interesses particulares e de como o educador deve lidar com essa questão. Trago aqui algumas considerações de Paulo Freire³ de como esse currículo oficial pode tornar-se um campo de análise e de ação crítica, desde que o educador assuma uma posição responsável e apreenda as concepções fundamentais sobre o currículo numa perspectiva libertadora.

Dessa forma, a escola, através do conhecimento verdadeiro não utilitário, porém útil, poderá tornar-se o espaço de desocultação da ideologia dominante, tornando a prática escolar numa verdadeira práxis revolucionária. "O conhecimento verdadeiro é útil na medida em que com base nele, o homem pode transformar a realidade" (VÁZQUEZ, 1977, p.213).

1. O trabalho na forma atual e sua história de implantação

Se voltarmos o nosso olhar ao passado, tomando por base as descrições feitas por Enguita

(1989) acerca dos conflitos e das resistências advindas da introdução do sistema capitalista, poderemos ver que este não se deu sem resistências dos trabalhadores, por conta das mudanças nos hábitos dos mesmos e das concepções que tinham sobre o trabalho.

No início, a idéia de liberdade estava vinculada à idéia de propriedade. Aqueles que possuíam seus meios de produção, não estavam sujeitos a trabalhar para ninguém e, portanto, se consideravam livres. Também a idéia de propriedade passa por mudanças; no feudalismo, a propriedade era condicionante tanto para o servo quanto para o senhor. Aos poucos ela é substituída pela idéia de propriedade absoluta, cujo sentido de propriedade está centralizado no *ser*. Esse movimento de passagem de propriedade condicionante para propriedade absoluta não trouxe consigo um mundo de proprietários felizes e autônomos, mas uma sociedade dividida entre os *proprietários* e os *não proprietários*. Os primeiros assumem um papel de privilegiados e aos segundos cumpre encaixarem-se, como mostra a história, à força no seu papel de empregados. O fato dos trabalhadores passarem da servidão para o trabalho assalariado não sinaliza melhoria nas condições de vida dos mesmos.

Como o advento da indústria, os trabalhadores passam a ser requisitados para o trabalho industrial. Mas isso fazia com que fosse necessário se romper com os hábitos dos artesãos e camponeses, acostumados a trabalhar por conta própria, tendo um domínio do tempo, ritmo e intensidade de seu trabalho. Trabalhavam longas horas, mas eram suas as horas. Estes, agora, se viam forçados a trabalhar para outros, com exigências de dias e horas. Para os artesãos, as fábricas eram vistas como a negação de sua independência e como um lugar de depravação moral e desumanização. Portanto, preferiam a sua independência, mesmo com menos rendimentos, do que acudirem às fábricas.

³ FREIRE, Paulo: Crítico, radical e otimista. Avesso ao neoliberalismo e à chamada "pós-modernidade", Freire refuta a idéia de uma educação neutra e defende novos caminhos para a formação do professor. Nascido no nordeste do Brasil, autor de diversas obras traduzidas em 18 idiomas, o que lhe proporcionou a concessão de títulos de "doutor honoris causa" por mais de 20 das mais respeitadas universidades do mundo.

Por mais importante que parecesse ao trabalhador o autodomínio de seu trabalho, como sendo uma simples questão moral e de sentimento de independência, este não se negava a submeter seu trabalho ao controle de outro apenas por esse motivo, assim também como o patrão não via nesse controle sobre o operário somente uma questão de poder de um sobre o outro. O que houve é que esse controle sobre o empregado e as exigências para que eles abandonassem os hábitos anteriores e se submetessem às normas da indústria tinha um motivo mais forte do que o simples poder e sim a busca de enriquecimento sem limite.

Se os artesãos resistiam às fábricas pelos motivos já citados, também para os camponeses torna-se difícil essa adaptação, uma vez que estavam acostumados ao trabalho livre, com ritmos amenos, abundantes dias de festas e, podiam abandonar as tarefas a qualquer momento. Estes acabavam abandonando as fábricas e voltando à sua apática independência.

O choque entre os hábitos dos trabalhadores e a busca de lucro pelos empresários fez com que surgissem diversos sistemas disciplinares. A introdução do trabalho forçado foi um dos recursos utilizados para obter mão-de-obra. Outro modo de disciplinar o operário e de atá-lo à fábrica era a aplicação de multas para quase todo tipo de comportamento dentro das fábricas. A introdução da maquinaria surge como instrumento contra a mão rebelde do trabalhador, pois, para operar as máquinas não havia necessidade de trabalhadores qualificados. Tendo-se então a opção de substituir os artesãos de costumes arraigados por camponeses, por trabalhadores braçais não qualificados e por mulheres e crianças. Essa inovação tecnológica serviu para ir quebrando pouco a pouco a resistência à nova vida fabril. No entanto, o que mais trouxe repulsa ao trabalho industrial por parte dos trabalhadores foi a criação do relógio de ponto e com ele o controle do tempo, com o início do taylorismo. Vale registrar aqui que, nessa época, início do século XX, há o surgimento dos primeiros sindicatos a favor dos operários, sendo

que as primeiras reivindicações são para a diminuição da jornada de trabalho.

Isso tudo nos mostra que a inserção dos trabalhadores na condição fabril foi um processo de prolongado conflito cultural. A religião e a reforma protestante também acabaram por contribuir e favorecer a industrialização. Enquanto o protestantismo elimina o culto aos santos e esses dias festivos são convertidos em dias de trabalho, o puritanismo apregoa a aceitação das novas condições de vida, enaltece o valor do trabalho sobre a ociosidade e até mesmo o controle do descanso, que deveria ser convertido em oração, recolhimento em família, evitando o ócio e as bebedeiras nos finais de semana. Essas medidas, no entanto, vêm de encontro ao que um superintendente da Ford diz com relação à produtividade que, segundo ele, está relacionada a uma vida regrada. Logo, se o trabalhador se habituar ao trabalho, levar uma vida regrada, este estará fisicamente mais disposto para o trabalho e o fará com maior produtividade. Tal resistência ao trabalho industrial não se deu a uma questão moral deste ou daquele povo, mas sim ao processo de mudança na forma de trabalho trazido pela industrialização e, conseqüentemente, à adaptação forçada a esse novo mundo: o da indústria, pois, em todos os lugares em que o capitalismo foi implantado ele encontrou grande resistência. Exatamente porque essa resistência é o resultado de uma resposta generalizada de todos os povos diante do caráter excepcional na história, de processos de trabalhos trazidos pela industrialização.

2. A instituição da Escola de Massas

A intervenção sistemática de agentes especializados – o que representa hoje a escola, foi um processo demorado e permeado de resistências. Até os séculos XVI ou XVII, a escola desempenhava um papel marginal, onde poucos tinham acesso. Geralmente, a escola era reservada aos copistas da Idade Média e a Igreja é que detinha todo o poder sobre o

conhecimento e mantinha os colégios. A educação, então, era dada por meio da aprendizagem e assumia o lugar de socialização direta de uma geração à outra.

A burguesia, que por um longo tempo discursou a favor da educação para o povo com interesses em garantir o seu poder e diminuir o da Igreja, também sentia-se alarmada quanto às conseqüências de se ilustrar aqueles que iriam permanecer ocupando os cargos mais baixos da sociedade (o proletariado), temendo alimentar neles ambições indesejáveis. Assim também pensavam os ideólogos liberais, que não viam como algo necessário e vantajoso dar instrução aos pobres.

Mesmo as escolas dedicadas fundamentalmente a moralizar as crianças, sofriam críticas pelo fato de estarem escolarizando-as. Segundo Enguita (1989), *“uma parte das crianças escolarizadas foi arrancada das escolas para o trabalho, nos dias úteis, através do movimento das Sunday Schools”* - escolas dominicais sem outra pretensão que a de ensinar-lhes moral religiosa.

Os projetos de lei que pretendiam assegurar um mínimo de instrução literária foram sistematicamente rejeitados durante parte do século XIX. Nessa mesma época, muitos pensadores discursavam dizendo que o ensino não interessava aos pobres, mas deveriam servir para formá-los para o mundo do trabalho. A educação teria apenas o objetivo de amansar os indivíduos para o mundo do trabalho. Condorcet rejeitava o monopólio da Igreja no campo da educação e defendia um ensino público laico, sem direcionamento e sem ser doutrinário. Reconhecendo os poderes da escola, inicia uma corrente de pensamento com o objetivo de poder aproveitá-la para outros fins: o de servir como preparação para o trabalho.

Também os operários não viam a escola, instituição formal, como instrumento de melhoria social. O que houve, no entanto, foi um movimento de auto-instrução. Harry Braverman (*apud* ENGUITA, 1989, p.133) descreve ser o trabalhador qualificado, aquele artesão ativo, com conheci-

mento técnico e científico de seu tempo, na prática diária de seu ofício. *“O próprio domínio de seu ofício levava-os, com freqüência, mais longe do que nossa imagem de ‘João, o Bom’ nos permitia supor. Além de suas habilidades práticas, desenvolviam seus conhecimentos teóricos na medida das possibilidades de seu contexto e de sua época, então, não tão cingidas à escola”* (ENGUITA, 1989, p.120).

Esse tipo de aprendizagem, a partir da prática e da disseminação de folhetos explicativos, propiciou o interesse em se criar algumas escolas técnicas e/ou escolas privadas. Então foram fazendo com que houvesse uma grande circulação de manuais práticos, publicações periódicas e enciclopédias. Ao lado dessa rede formal e informal de capacitação profissional, acrescentam-se as escolas de iniciativa popular, sociedades operárias, os ateneus e as casas do povo, enfim, estes compunham um movimento de auto-instrução com objetivos de acompanhar o ritmo do progresso e melhorar sua posição social frente às classes dominantes. Um segmento, de orientação marxista, centrou suas reivindicações em uma escola para trabalhadores financiada, mas não gerenciada pelo Estado, e combinada com a incorporação dos jovens na produção.

3. A escolarização a serviço do trabalho e das identidades fabris

Ao se perceber que os operários advindos das casas de trabalho ou de outras instituições eram mais dóceis e fáceis de se relacionar no mundo do trabalho industrial, os industriais passam a perceber que a escola poderia se tornar um lugar de socialização para o trabalho. E, sobretudo, reconhecem as vantagens de se educar as crianças, modelando-as de acordo com os interesses capitalista e industrial.

A escola que já existia e que não foi criada para esse fim, passa a ser aproveitada para, a partir do disciplinamento e da ordem, embutir nas crianças e em seus pais, uma “pré-paração” para

o mundo do trabalho, pois a proliferação das indústrias iria exigir um novo tipo de trabalhador, aquele que, principalmente, aceitasse trabalhar para o outro nas condições que este lhe impusesse. Esse processo foi marcante nos Estados Unidos. “*O processo de industrialização nos Estados Unidos, oferece uma experiência incomparável para a análise da assimilação da população às novas relações industriais por meio da escola*” (ENGUITA, 1989, p.121). Nesse caso, constata-se que a escola, com a imigração, passa a ter um caráter essencial na “americanização” dos imigrantes, com o encargo de torná-los novos cidadãos. Era necessário erradicar os hábitos de trabalho dos imigrantes e substituí-los por outros mais adequados às necessidades da indústria em rápido crescimento. Assim, a escola preparava para o trabalho, instilando nas crianças e em seus pais um sentido de tempo capitalista ou industrial. Toda a organização da escola impunha a ordem e a pontualidade. Mesmo a jornada escolar é ajustada às condições industriais reais, isto é, há aplicação nas escolas do horário de trabalho da indústria.

Enguita cita o caso dos negros, aos quais aparecem como uma mão-de-obra barata, cujo controle também pode se dar através da escolarização: “*a escola substituindo o chicote*”.

4. A disciplinarização como base para consolidação do capitalismo

A idéia do controle do tempo é a marca do mundo capitalista. As escolas já existentes, que não foram criadas para atender aos apelos da preparação para o trabalho, eram utilizadas para a prática da disciplinarização e educação das crianças, imprimindo-lhes hábitos de conduta e de subordinação. Assim sendo, a educação popular passa a ser uma reivindicação por parte dos proprietários das fábricas, que passam a ver a escola como um lugar ideal para disciplinar as crianças e prepará-las para o mundo do trabalho fabril.

Muitos empresários que até então se mostravam contrários à escola para todo o povo, agora tomam consciência dos ricos frutos trazidos pela escolarização das massas. “*A pontualidade, a precisão, a obediência implícita ao encarregado ou à direção são necessários para a segurança de outros e para a produção de qualquer resultado positivo. A escola leva a cabo isso tão bem que para algumas pessoas, ela traz a recordação de uma máquina*” (TYACK *apud* ENGUITA, 1989).

Exatamente, a escola passa a atender segundo os moldes capitalistas, há então, uma mudança: O acento se desloca da educação religiosa e do doutrinamento ideológico para o doutrinamento material, incutindo nas crianças formas de comportamento e traços de caráter mais adequados à indústria com grande ênfase na disciplina do corpo.

5. Associação entre trabalho e educação

Analisando o desenvolvimento da educação e do trabalho durante a história, é possível perceber que em muitas situações ambos se confundem.

A respeito da educação das crianças da Idade Média, sabe-se que: “*a criança se afastava logo dos pais e (...) durante séculos, a educação foi garantida pela aprendizagem*”. A situação das crianças do século XV, enviadas à casa de outras famílias que não a sua para serem aprendizes, mostra que o processo de aprendizagem também tinha um caráter de socialização direta de uma geração à outra e, mesmo não havendo uma intervenção sistemática de agentes especializados (a escola), infere-se que estava havendo uma educação. Logo, o trabalho enquanto aprendizagem pode ser visto como uma forma muito geral de educação. “*A família que assumia a criança, assumia o papel de educadora da mesma, cabendo a esta a transmissão e aquisição das necessárias destrezas sociais e de trabalho*” (ENGUITA, 1989). Assim sendo, a educação servia de preparação para o trabalho, uma vez que representava o próprio trabalho.

Mais tarde, na Europa, surgem casas de trabalho e outras instituições para atender a população marginal. O trabalho desenvolvido nos asilos e orfanatos tinha como objetivo educar os vagabundos e seus filhos na disciplina e nos hábitos para o mundo do trabalho. A educação estava vinculada ao desenvolvimento de manufaturas.

Educação e trabalho sempre mantiveram uma relação estreita e forte, seja na educação por meio do trabalho, seja no uso das instituições escolares para incutir nas crianças e em seus familiares comportamentos exigidos pelo mundo do trabalho, principalmente nos moldes da indústria capitalista.

A escola, instituição da educação formal, em toda a sua história, até os dias atuais, tem comprovado que serve e prepara o indivíduo para o trabalho. Conforme muda o perfil do trabalhador, a escola tende a ajustar sua metodologia e currículo a fim de atender as expectativas do mercado de trabalho. Enfim, caminha lado a lado com as exigências do mercado, formando o profissional exigido por ele.

6. As instituições educacionais no Brasil e as relações de poder e de mercado

A essência do poder está nas relações que se estabelecem entre os indivíduos e instituições. Embora os governantes afirmem “ter” o poder, na verdade, estes apenas “estão” com o poder. O poder existe, mas não é propriedade de ninguém. Nas sociedades de democracia representativa, a concentração do poder dá-se nas instituições, e não nos indivíduos que as ocupam temporariamente - eles estão no poder mas não são o poder.

Foucault (1996) define que o poder não está assentado em um lugar específico, mas atravessa toda a sociedade numa teia *microfísica* de poderes e *contrapoderes* que se entrelaçam e vão formando toda a *macroestrutura* social, fazendo-se onipresente. Ao se analisar as relações entre os indivíduos dentro de uma instituição, percebemos

a complexidade desse tipo de relação, pois o poder não emana somente do dominador, este só consegue dominar uma vez que há pessoas que se deixam dominar.

Cada qual, nesta teia de relações exerce uma função: enquanto aquele que acredita deter o poder assume comportamentos autoritários e desenvolve estratégias de controle, os dominados têm como função serem subordinados e subjugados.

A instituição, a partir da normatização, cumpre a tarefa de gerar controle, que serve tanto para os patrões quanto para os empregados. Porém, sempre existirá uma resistência, ainda que dormente, ao poder pelos dominados, esta é a condição *sine qua non* da existência do poder, pois a resistência faz parte do jogo do poder. Desta forma, não podemos afirmar que os indivíduos serão totalmente assujeitados pelo poder.

As normatizações presentes nas instituições, em especial a instituição escolar, submetem os atores sociais da educação à normas e padrões, porém a excessiva legislação acaba por restringir e cercear sua liberdade de ação, portando-se de modo a dirigir e organizar a vida das pessoas. Assim, o direito normativo transforma-se em instrumento de confirmação da estrutura do poder constituído, organizando-se e desorganizando-se conforme as necessidades do poder.

As leis e regras que formam a jurisprudência são responsáveis por um controle mais efetivo sobre quem dirige a instituição, estabelecendo limites de poder a estes e não permitindo que a gestão torne-se autoritária e sem regras, uma vez que, ao deixar de lado as leis, a gestão democrática fica descaracterizada, tornando-se autoritária. Porém, podemos afirmar que o primordial para uma gestão escolar democrática não é o mero conhecimento e a aplicação das leis e sim sua adequação aos problemas da escola, ou seja, da realidade escolar às leis. A lei deve estar submetida ao projeto pedagógico da escola e não o contrário.

Atualmente, as instituições escolares mais se parecem com fábricas: ambientes controlados por meio de ritmos e tempo, disciplinas fragmentadas, conteúdos compartimentados, uso da técnica de avaliações, etc.

A disciplinarização foi um mecanismo desenvolvido para individualizar o exercício do poder nas escolas, como descrito anteriormente. Uma das mais simples e eficazes tecnologias do poder aplicadas nas escolas é a organização dos alunos em fila, para que possam ser vigiados e controlados constantemente por apenas um professor. Outra tecnologia é o exame, com o qual a escola controla seus alunos menos no contexto didático-pedagógico que no aspecto político, pois o exame adquire a conotação de sanção, de castigo, enraizando em cada um a sensação de estar sendo constantemente vigiado.

As mudanças ocorridas no capitalismo, a partir do século passado, trouxeram consigo uma nova ideologia: da racionalidade tecnológica. Devido à expansão do capital aliado à modernização tecnológica, o mercado passou a necessitar de mão-de-obra cada vez mais especializada e a escola reflete este momento histórico, adotando uma pedagogia tecnicista, voltada para o treinamento dos indivíduos e restringindo a formação cultural aos limites de uma mera formação profissional. A escola adota a racionalidade tecnológica e para isso se preocupa em desenvolver nos alunos a capacidade maleável de adaptação às demandas de mercado. A mercadoria (educação) deve ser produzida de forma rápida e de acordo com certas regras de controle e eficiência. Os modelos de gestão passam a ser definidos por critérios de produtividade: quantidade, tempo e custo. Opera-se uma inversão tipicamente ideológica da qualidade em quantidade.

No campo da educação, a qualidade é definida como competência e excelência, tendo como critérios o atendimento às necessidades de modernização da economia e desenvolvimento social, e é medida pela produtividade, sendo orientada pelas questões: quanto uma escola produziu (número de aprovações), em quanto

tempo produziu e qual o tempo que produziu? Assim, constata-se que o conceito de qualidade é retirado do ideário das organizações empresariais e transportado, sem mediações, para o cenário educacional.

A educação, incorporada na rede do sistema que produz mercadorias e a conseqüente fetichização de seu valor sob a nova lógica neoliberal, faz com que sistemas de ensino acentuem o processo de redução de experiências qualitativas, adotando um acúmulo crescente de informações que visam a lógica do mercado. Desta forma, a escola torna-se uma das instituições que melhor (re) produzem o sistema capitalista. A mercadoria fetichizada (educação) esconde as relações de produto e as relações de troca e de uso que existem por trás dela.

Sabemos que, no contexto da modernidade, os processos administrativo-educativos são condicionados pelas relações de poder político e econômico. Para Freire (1993), o processo educativo nunca é politicamente neutro, mas sim resultado de uma relação de domínio ou de liberdade entre os seres humanos. Freire tinha certeza que o Brasil era dividido em classes com interesses vitais antagônicos, e ele chegaria a identificar uma educação voltada para a dominação.

Um dos pressupostos da metodologia freireana é a idéia de que ninguém educa ninguém e ninguém se educa sozinho. A educação deve ser um ato coletivo, solidário, não podendo ser imposto, pois, educar é uma tarefa de troca entre pessoas e, se não pode ser nunca feita por um sujeito isolado, não pode ser também o resultado do despejo de quem supõe possuir todo o saber, sobre aquele que, do outro lado foi obrigado a pensar que não possui nenhum. Todos vêm para a escola com uma bagagem cultural e é o resgate desta bagagem que proporcionará a futura ampliação do saber popular até atingir o saber culto, saindo de uma linguagem restrita que não permite ao indivíduo comunicar-se, refletir, argumentar, contra-argumentar ou relativizar seus conceitos até atingir uma linguagem elaborada,

que lhe trará instrumentos para a transformação sócio-cultural.

A escola comprometida com o projeto político pedagógico dentro da visão gramsciana, valoriza a cultura humanística ao mesmo tempo em que trabalha na formação da consciência de classe dos educandos. Tal projeto exige agentes intelectuais, que também sejam dirigentes políticos, com a intenção de desenvolver indivíduos autônomos e hegemônicos, ou seja, com capacidade de direção cultural ou ideológica.

Assim, o intelectual⁴ dirigente colabora para a organização dos trabalhadores na sua luta por uma nova ordem social e econômica, colaborando para o desenvolvimento da consciência de classe destes trabalhadores e na atuação como agentes do processo de formação da hegemonia cultural e política.

Gramsci (1995) ressalta a importância dos intelectuais para as transformações das relações sociais, sendo a escola, em sua visão, o espaço das lutas sociais, da contra-hegemonia ao sistema capitalista. Para ele, os objetivos universais da revolução proletária estavam pautados, de um lado, no estabelecimento de uma sociedade sem classes e sem Estado, e de outro, pela efetivação de uma “vontade coletiva”; objetivos que serão alcançados mediante uma profunda e atuante “reforma intelectual e moral” possível somente a partir do momento em que a classe proletária se tornar realmente autônoma e hegemônica.

Assim, o projeto pedagógico político exige agentes e instituições escolares, posto que todo processo hegemônico é pedagógico de onde se conclui que, dentro da perspectiva gramsciana, a escola pode vir a ser o espaço de construção de uma contra hegemonia, tendo os professores

como agentes intelectuais, sendo o ponto de partida para uma nova relação social.

Já a “Teoria Crítica” da Escola de Frankfurt⁵ apresenta uma concepção política de educação, entendida não como moldagem dos seres humanos a partir do exterior ou como mera transmissão do saber, e sim como produção de uma consciência verdadeira.

Para Adorno (1995), *a consciência verdadeira está potencialmente presente, mas continuamente abafada na concepção de mundo dominante*. Para ele, a produção desta consciência se dá na produção de uma sociedade democrática que, para ser coerente com o seu conceito, exige a produção de homens emancipados.

Esta emancipação confere um sentido político à educação e se vincula organicamente ao pensar criticamente a sociedade através da dialética negativa, de maneira a contribuir como um alerta às nossas consciências para a liberdade do espírito, presente em nossa capacidade de reflexão crítica seja capaz de negar o estabelecido, de ver além das aparências e de desvelar a realidade percebendo suas contradições.

Adorno defende a educação não para a adaptação, mas para a transformação, numa construção negativa, chamando-nos a repensar o real para fugir de seus dogmas, de suas verdades absolutas, de suas leis imutáveis que subjugam o espírito e que nos conduzem à perversão de mercado como senhor de nossas vidas, tudo isso não para trazer à luz a verdade última, mas para provar a provisoriade de nossas crenças e a possibilidade de criar o novo, de intervir na história e no social.

⁽⁴⁾ GRAMSCI denomina de intelectuais, aqueles que pertencem a classes sociais e que são responsáveis pelo despertar da consciência. Assim, o projeto político do autor exige agentes e instituições escolares, posto que todo o processo hegemônico é pedagógico de onde se conclui que, dentro da perspectiva gramsciana a escola pode vir a ser o espaço de construção de uma contra hegemonia, tendo os professores como agentes intelectuais, sendo o ponto de partida para uma nova relação social.

⁽⁵⁾ A Teoria Crítica é a linha de pensamento da Escola de Frankfurt, desenvolvida por filósofos alemães nas décadas de 1920 a 1939 em meio aos regimes totalitários do fascismo e do nazismo e a degeneração do comunismo. Seus principais autores foram: Max Horkheimer, Theodor W. Adorno, Jürgen Habermas e Walter Benjamin.

A produção de uma consciência verdadeira, em Adorno, é a única forma de criar sujeitos participativos em uma democracia, pois, com o dever de não apenas funcionar, mas de operar conforme seu conceito, o regime democrático demanda pessoas emancipadas. Uma democracia efetiva só pode ser imaginada enquanto uma sociedade de quem é emancipado.

Resistir ao processo de semiformação a que estamos subjugados na era da informação, através da busca da educação enquanto esclarecimento e emancipação humana é o desafio que se coloca frente a todos os educadores na sociedade contemporânea.

7. Currículo: ideologia, cultura e poder

Tomando por base o texto "Identidades Terminais" de Tomaz Tadeu da Silva (1996) em que é abordada a relação entre o Currículo Ideologia, cultura e poder, proponho uma discussão entre a visão de Silva e as apresentadas por Paulo Freire e Ira Shor, enfocando o poder exercido pelas classes dominantes que encontram no currículo oficial um veículo de transmissão e imposição de interesses particulares e de como o educador deve lidar com essa questão. Trago aqui algumas considerações de Paulo Freire de como esse currículo oficial pode tornar-se um campo de análise e de ação crítica, desde que o educador assuma uma posição responsável e apreenda as concepções fundamentais sobre o currículo numa perspectiva libertadora.

7.1 A ação do educador perante o currículo oficial

A visão da tradição crítica, defendida por Silva (1996) em seu texto, vê o currículo como um artefato social e cultural, ou seja, o mesmo é construído pela sociedade durante a história e de acordo com o contexto em que está inserido. Desta forma, o educador não deve olhar o currículo

como um documento neutro e sim de forma crítica. Nesse sentido, vale relacionar aqui algumas considerações de Paulo Freire acerca de como o currículo oficial se faz presente no âmbito escolar e de que maneira deve ser a atuação do educador em relação a ele.

Freire (1993) destaca que os educadores podem aprender as concepções fundamentais sobre o currículo adotando uma perspectiva libertadora. Destaca também que a principal função do currículo é desocultar a ideologia dominante, propõe então que os educadores trabalhem com os objetos do conhecimento reconstruindo-os numa perspectiva crítica, a partir da cultura do aluno, como expressão de classe social.

Na transmissão do conhecimento, o currículo implica na questão do poder, uma vez que transmite visões sociais particulares e interessadas da classe dominante. O currículo é histórico, ou seja, está vinculado às formas específicas e contingentes de organização da sociedade e da educação. Isso significa que se ele é algo construído ao longo da história da humanidade, o mesmo pode ser destruído, uma vez que não se constitui algo estático. Ora, se o currículo atende a um certo interesse, por sua vez o interesse pode ser mudado de acordo com a classe dominante, ou melhor, ao se vincular às formas específicas e contingentes da sociedade e da educação, o seu rumo também pode ser mudado. Essa relação entre a educação e sociedade, e o poder exercido através da ideologia da classe dominante estabelece alguns limites à própria educação enquanto agente de transformação: *"Sabemos que não é a educação que modela a sociedade, mas, ao contrário, a sociedade é que modela a educação segundo os interesses dos que detêm o poder"* (FREIRE, 1993). Com isso cai por terra a crença daqueles que vêem a educação, por si só como aquela pela qual se farão as mudanças. Ao contrário, significa que não se pode esperar que a educação seja a alavanca da transformação, pois, as classes que detêm o poder não permitem que isso aconteça e fiscalizam a educação. Freire, então, defende

a idéia de que cabe ao professor, cujo sonho político é a favor da libertação, a tarefa de denunciar a ideologia dominante e sua reprodução.

Os livros didáticos e as aulas dadas pelos professores são, tanto na visão de Shor (1993)⁶ quanto de Silva (1993), uma das formas encontradas como meio de difusão da ideologia dominante, modelando as aulas de acordo com a estrutura social vigente. “*O currículo oficial exige que [os alunos] se submetam aos textos, às aulas expositivas e às provas para que se habituem a se submeter à autoridade*” (SHOR, 1993, p. 35). No entanto, reconhecer que a ideologia está presente também na transmissão dos conhecimentos oficiais, não quer dizer que estes devam ser descartados. Freire define o conhecimento como dois momentos que se relacionam dialeticamente: o primeiro é o da produção do conhecimento, o segundo o do conhecimento do conhecimento existente. O erro está em reduzir o ato de conhecer do conhecimento existente a uma mera transferência do conhecimento existente. Isso, para Freire, consiste na venda de conhecimentos, correspondendo à ideologia capitalista, e a escola torna-se assim um comércio de idéias oficiais.

A tarefa básica da sala de aula libertadora é de produzir um conhecimento não oficial, permitindo uma reflexão e a quebra do comércio do conhecimento dado pelos livros didáticos, programas escolares e comunicação de massa que assediam os estudantes. “*Se o professor ou os alunos exercerem o poder de produzir um conhecimento em classe, estariam reafirmando seu poder de refazer a sociedade*” (FREIRE, 1993). Como a educação libertadora situa-se nas condições das pessoas que estão todo momento fazendo e refazendo a sociedade, da mesma forma, o currículo não pode ser inventado por outra pessoa à distância e imposto a elas.

Vale lembrar aqui que essa produção do conhecimento a partir da realidade dos estudantes

não deve nunca ser confundida com uma falta de rigor na seleção dos conteúdos. Rigor este, que não deve ser entendido como sinônimo do autoritarismo exercido pelo currículo padrão, cujo currículo de transferência é uma forma mecânica e autoritária de pensar sobre como organizar um programa, que implica, acima de tudo, uma tremenda falta de confiança na criatividade dos estudantes e na capacidade dos professores. Toda essa autonomia não significa, segundo a concepção de Freire, que esse currículo deva ser estabelecido de qualquer forma, nem tampouco que os professores devam ter menos preocupações com sua formação e com a de seus alunos, pois: “*(...) um professor dialógico que é incompetente e que não é sério provoca conseqüências muito piores do que um educador bancário sério e bem informado... E esse conhecimento requer disciplina e exige muito de nós; nos faz sentir cansados, apesar de felizes*” (FREIRE, 1993).

Silva nos apresenta o currículo e cultura como inseparáveis, sendo o primeiro uma forma institucionalizada de se transmitir a cultura de uma sociedade. Na visão tradicional, o currículo serve para transmitir a cultura particular da classe ou do grupo dominante de forma incontestada. Na concepção crítica, o currículo é um terreno de luta, um instrumento aliado às classes sociais, não havendo desta forma a idéia de que uma é melhor do que a outra. Nesse sentido, o currículo não é apenas o veículo de transmissão de conhecimentos, mas um terreno em que se produzirá cultura. Seguindo essa mesma perspectiva, Freire coloca a importância da produção da cultura como algo construído socialmente. Para ele, conhecer é um evento social, ainda que em dimensões individuais. O diálogo, mola mestra das aulas libertadoras, sela o relacionamento entre os sujeitos cognitivos, dando condições aos indivíduos para atuarem criticamente e transformarem a realidade. Neste caso, o conhecimento do objeto a ser conhecido

⁶ Ira Shor é educador norte-americano, estudioso e crítico dos rumos da reforma da educação em seu país, engajado na luta pela melhoria das condições de ensino tanto das minorias marginalizadas quanto do conjunto da nova geração norte-americana.

não é de posse exclusiva do professor, que concede o conhecimento a seus alunos num gesto de benevolência.

Da mesma forma que os conteúdos organizados por meio de um currículo regular mostram-se mais ou menos importantes que um programa estabelecido através de uma pesquisa do pensamento popular para depois analisá-lo cientificamente. *“Eu não sou contra um currículo ou um programa, mas apenas contra a maneira autoritária e elitista de organizar os cursos (...) Os poderes dominantes não estão equivocados com relação a seus planos para a educação. Sabem o que estão fazendo. Não se enganam ao seguir o seu currículo. A reprodução da ideologia dominante depende do poder de obscurecer a realidade”*(FREIRE, 1993). Dessa forma, a escola tem um importante papel de desmistificação da ideologia dominante. Mas isso não pode ser cumprido pelo sistema e sim pelo trabalho dos educadores favoráveis ao processo libertador. Não importando para isso o tipo de currículo, seja ensinando matemática, física ou biologia, não importa, depende de acreditar na mudança da realidade e realizar a transformação da mesma. Se a elite acha interessante impor o silêncio sobre certos temas, a tarefa dos que não são reprodutores da ideologia dominante é descobrir maneiras, independente do currículo, de examinar tais temas.

Uma das maneiras que as elites tentam para que determinados temas não sejam postos em discussão é a ideologia do professor neutro, a fim de respeitar os alunos, não dando opiniões sobre determinados temas. Para Shor (1993), esse tipo de neutralidade é um falso respeito aos estudantes, pois *“deixar de contestar a desigualdade na sociedade é cooperar para obscurecer a realidade”*. Essa forma de neutralizar o ensino nada mais é do que estabelecer condições de instalação de um currículo obscuro. Na perspectiva libertadora, o professor tem o direito de contestar o *status quo*, fazer críticas, levar os estudantes a analisarem as diferentes formas de sociedade e condições de vida dos diferentes

níveis sociais, até mesmo de olhar o currículo de maneira crítica.

Analisar o currículo não significa negar a importância de se adquirir os conhecimentos também reservados às elites, mas ter consciência que o conhecimento oficial poderá servir de instrumento na luta para a transformação da sociedade.

Considerações Finais

Aos que se aventuram na tarefa de educar, cabe um exercício de busca constante da adequação de sua atividade ao caráter idealista. Idealista no sentido da busca por finalidades, pois, para que algo se torne real necessita antes ser pensado. No entanto, o grande nó da educação talvez seja a ausência de finalidades concretas por parte de seus agentes, caindo numa dicotomia falsa entre teoria e prática, tanto se faz para se explicar uma ou outra, não se dando conta de que não há prática sem teoria e vice-versa.

Portanto, a atuação do educador deve estar pautada por uma práxis revolucionária, colocando ao dispor da sociedade formas de emancipação e transformação da mesma, através dos indivíduos. Para tanto, os interesses e conquistas não poderão estar atrelados a interesses individuais ou de determinadas classes.

Nenhuma sociedade conseguiu criar do nada e sim a partir do empréstimo de outros. Não há invenção sem empréstimo e não há empréstimo sem invenção. Ambos são fundamentais na construção dos ajustes e transformações necessárias. Ou melhor, ao se emprestar deve-se fazer também a invenção para que se consiga a construção de algo novo, senão haverá apenas a continuidade, daí a necessidade do conhecimento do passado, ação do presente e idealização do futuro.

As transformações que acontecem nas relações sociais e produtivas neste início de milênio suscitam da educação que redefina seu papel. É nesse contexto que a educação deverá

se mover: uma nova administração, não mais centrada nas relações de poder, mas sim um projeto de administração democrático deverá insurgir contra o tipo de educação desenvolvido em nossas escolas.

A administração surge como um mecanismo que permite a passagem entre o homem e a natureza, o Governo aparece como a grande máquina de governar e administrar. Cabe ao Estado a função de garantir a sobrevivência do homem, mas como o Estado não é homem e sim maquinal, o tempo quem define é o Estado, cabendo a ele o ajuste do tempo e ao homem simplesmente se adaptar. É assim que as coisas têm acontecido ao longo da história: o homem se adaptando às regras do Estado.

Para viabilizar o modelo de gestão democrática e de autonomia da escola propostos através de um projeto político pedagógico sério e consistente, urge que a escola permita que hajam canais abertos pela administração para a participação dos atores sociais envolvidos no processo, caso contrário, os bons projetos e idéias acabam ficando apenas na intenção, no papel.

É bom lembrar que este não é o modelo de escola que vivenciamos hoje, e que transformações não ocorrem sem conflitos, portanto todos que participarem do processo de evolução da “escola que temos” para a “escola que queremos” deverão estar conscientes das dificuldades que atravessarão até chegar ao objetivo proposto.

Esta nova escola será construída na resistência concreta de educadores, pais, alunos e funcionários e não mais de educadores alienados de seu fazer, ou seja, aqueles copiadores de teorias pedagógicas e que apenas as reproduzem como coisas novas, mas sim de educadores empreendedores: apreender o novo é entrar em choque com o velho, transformando-o e re-criando-o.

Quanto ao currículo, não se trata de negar a existência e ou importância de um currículo oficial como algo necessário para a estrutura

escolar; nem tampouco, fechar os olhos ao seu caráter ideológico e elitista. O que se propõe é um olhar crítico sobre ele, reconhecendo sua forte ligação com o contexto social. Da mesma forma que, ao classificar o currículo oficial como veículo de transmissão dos interesses da classe dominante, se deva rejeitá-lo, negando às classes populares os conteúdos por ele propostos. Adequar o currículo em nome das dificuldades do aluno em aprender provoca o esvaziamento do conteúdo, negando a este aluno a única possibilidade de se apropriar do conhecimento e instrumentalizar-se para ocupar um lugar na sociedade.

Deve-se ter em mente também que a escola como instituição não tem o poder de transformação. Cabe, então, ao professor assumir uma ação política dentro da instituição, proporcionando aos alunos a oportunidade de analisar a realidade social em que estão inseridos e, partindo do conhecimento de sua realidade chegar aos conhecimentos reservados às elites, diminuindo assim as distâncias que os separam. Professor espontaneísta é mais uma faceta do professor autoritário.

Referências Bibliográficas

BRAVERMAN, Harry. **Trabalho e capital monopolista**: a degradação do trabalho no século XX, Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

CHAUÍ, Marilena. **Convite à Filosofia**. 9. ed. São Paulo: Ática, 1997.

ENGUITA, Mariano F. **A face oculta da escola**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir**: história do nascimento da prisão. Petrópolis: Vozes, 1996.

FREIRE, Paulo & SHOR, Ira. **Medo e Ousadia**: o cotidiano do professor. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1993.

GADOTTI, Moacir. **Escola Cidadã**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 1997.

GADOTTI, Moacir. **Pedagogia da Práxis**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1998.

GARCIA, Regina Leite. Um currículo a favor dos alunos das classes populares. In: **Centro de Educação e Sociedade**. Concepções e experiências de educação popular. São Paulo: Cortez/ CEDES, 1984, p. 45-52.

GRAMSCI, Antonio. **Os intelectuais e a organização da cultura**. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. 9. ed., Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1995.

JESUS, Antonio Tavares. **Educação e hegemonia no pensamento de Antonio Gramsci**. São Paulo: Cortez, 1989.

MAQUIAVEL, Nicolau. **O Príncipe**: escritos políticos. São Paulo: Nova Cultural, 1999.

MARX, Karl. O capital. In: **Coleção Os pensadores**. São Paulo: Nova Cultural, 1999.

PUCCI, Bruno (Org.) **Adorno: o poder educativo do pensamento crítico**. Rio de Janeiro: Vozes, 1999.

SILVA, Tomaz Tadeu. O currículo como artefato social e cultural. In: **Identidades Terminais**: as transformações na política da pedagogia e na pedagogia da política, Petrópolis, RJ: Vozes, 1996.

TAYLOR, Frederick Winslow. **Princípios de administração científica**. São Paulo: Atlas, 1992.

VÁZQUEZ, Adolfo Sánchez. **Filosofia da Práxis**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **Projeto político-pedagógico da escola**: uma construção coletiva. Campinas, SP: Papyrus, 2000.