

FUNÇÃO SOCIAL DA ESCOLA: DESAFIOS E PERSPECTIVAS

Lizia Helena Nagel

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

De tempos em tempos, a *interrogação sobre qual é a função da escola* volta a assombrar os educadores. Interessante constatar que esses questionamentos sempre aparecem ao lado de crises no trabalho em nível internacional, embora não seja comum percebê-las como irmãs siamesas. A **resposta a ser dada**, por isso mesmo, dependerá do paradigma ou do limite explicativo do interrogante.

Infelizmente, os respondentes, hoje, **pouco sabem qual paradigma fundamenta suas respostas**. Alguns, em número significativo, irão se vangloriar por **não ter paradigmas**, embora repitam frases e pressupostos de seus intelectuais preferidos. Outros, **ecléticos**, somando várias teorias por meio de frases semelhantes, colocam-se como pensadores mais avançados, porque teriam conseguido ir além das fronteiras dos que lhe deram suporte, arrebatando, assim, a base que lhes teria servido de sustentação. Outros ainda se posicionarão junto aos intelectuais mais citados, considerados, no mercado, como os mais avançados, concedendo-se, por isso mesmo, o direito da **despreocupação com o paradigma de seu mestre**.

O fato é que, **independentemente de qualquer paradigma**, assumido, ou não, independentemente da resposta oferecida, **a insatisfação com a escola é generalizada**. Não só professores estão se perguntando sobre a função da escola. Pais, mães, literatos, empresários, políticos, promotores, delegados, patrulha escolar, pobres ou ricos, universitários ou analfabetos, incluindo-se nesse rol inúmeros charginistas, a maioria da população critica a escola de variadas maneiras. A crítica é tanta e tão generalizada que permite à imprensa defender **até mesmo pontos de vista absolutamente antagônicos na condenação da escola**.

O nó dessa insatisfação é que ele **corresponde, historicamente, a problemas da sociedade**, não podendo, portanto, ser jogada, com exclusividade, **nos braços da escola, no colo dos professores**. Aliás, essa é **a primeira grande crise da educação**, em relação às anteriores, **que confere ao professor a maior responsabilidade** pelo fracasso da instituição, pelo péssimo desempenho cognitivo dos discentes.

O velho positivismo, tão maltratado, antes tão exorcizado pela academia, volta raivoso para dizer a todos que **uma única variável deve ser apontada como causadora** mais relevante da inoperância do sistema escolar: **o docente**. Assim, **identificado o pecador, urge a penitência**: um sistema de **avaliação** que controlaria, inclusive, o salário dos professores e/ou uma **formação contínua** a expensas do governo ou do próprio profissional. O Estado, lavando as mãos sem lavá-las, ofereceria ao público mais razões para, em futuro próximo, manter uma crucificação, com certeza, inoperante.

As respostas mais amplas, que deveriam focar **o mal estar da sociedade atual**, que saltariam, portanto, dos muros da escola para dimensionar os envolvidos diretamente nessa insatisfação generalizada com os comportamentos humanos, não conseguem articulação. Aproximam-se, muito mais, daquela modalidade bem conhecida: a do **cachorro que corre atrás do próprio rabo**. Na verdade, as respostas não saem do círculo que fecha suas unhas em um único personagem: o professor. Ele é **censurado por usar técnicas didáticas ultrapassadas**, por **dispensar a tecnologia** de ponta, por ministrar **conteúdos fora da realidade**, por **não atender aos interesses do aluno**, por **não saber relacionar-se com a pluralidade** etc. etc. etc.!

Para esses que apontam o professor como causa do malogro do ensino, a **função da escola** seria, portanto, resgatada, caso o **professor fosse recuperado** em sua **formação** ou limpo de suas **deformações**. **Reflexão que “exclui”, a priori**, o outro elemento básico, integrante da relação *ensino x aprendizagem*: **o aluno**. No entanto, falar, hoje, do aluno, pressupõe, mais do que nunca, exercícios de linguagem “democrática”, admite apenas o uso dos mais variados elogios sobre as qualidades ou virtualidades do **“aprendente”**!

Ainda dentro dessa imensa população que imputa ao docente o fracasso escolar, pode-se encontrar, hoje, **farta literatura a respeito da gestão pedagógica** que, se realizada corretamente, retiraria a instituição do desvio em que se encontra, levando-a a bom termo, ou, seja, à retomada do seu papel educativo! Sem desconsiderar a importância de qualquer empreendimento da administração de projetos, ou do gerenciamento das relações de trabalho, impossível colocar apenas nesta variável a razão do futuro sucesso da escolarização atualmente difamada.

Assumir a gestão pedagógica como única alternativa **para a superação da ruína da escola** é admitir que a forma como hoje ela se apresenta nada teria a ver com os rumos mais amplos da sociedade. Como se a gerência atual, que precisaria de conserto, fosse totalmente emancipada de todos os outros fatores que fizeram e fazem dela um fenômeno degradado.

Nesse quadro, é bom lembrar que, em 1930, as expectativas positivas para a escola caminhavam em paralelo às do Estado Nacional, que se propunha a unificar, no país, os ideais sobre trabalho e cidadania. **A centralização administrativa era considerada um valor** em substituição à autonomia dos Estados da Federação, antes regulados por coronéis ou por velhas oligarquias. Ninguém, nesse período nacionalista, exorciza a centralização, realidade em nada similar à do Brasil em tempos de globalização.

Se, no período do *Movimento dos Educadores* ou da *Escola Nova*, métodos e técnicas, para o bom gerenciamento da educação eram vistos de modo auspicioso, como instrumentos positivos para a consecução de fins desejados, isso não mais se constitui em verdade nos tempos atuais. O orgulho pela aplicação de métodos científicos nas administrações transformou-se em condenação a tais medidas, agora consideradas coercitivas ou autoritárias.

A defesa de procedimentos centralizados morre em tempos de *globalização*, de *economia flexível* ou de *desnacionalização*. A *descentralização* e a *desregulamentação* emergem como novas bandeiras, exigindo **criatividade** e **tolerância** para o enfrentamento da *diversidade*, da *pluralidade*, do *multiculturalismo*, tudo absorvido sem qualquer questionamento, ou parâmetro, tudo absorvido em nome das mais excelsas “*virtudes democráticas*”! Solicita-se da administração escolar o comando de uma instituição aberta, contraditoriamente, sem a utilização de normas ou de princípios reguladores, posto qualquer regulação ser entendida como coercitiva, castradora, ou autoritária.

Abrem-se as portas da escola para os múltiplos integrantes da comunidade sem amparo político para determinação de pressupostos destinados a garantir os processos educativos na instituição. Os profissionais com formação específica não são autorizados nem estimulados a precisar regras próprias aos encaminhamentos educacionais da instituição e, conseqüentemente, são envolvidos nos complexos e contraditórios desejos dos que pensam ser a escola um legítimo calidoscópico.

Sem parâmetros nos quais poderia se amparar, o diretor enfrenta a Promotoria que encaminha para a escola cidadãos com penas alternativas a cumprir. Sem definição de funções, a escola é obrigada a incluir, em seu currículo, planos, projetos e livretos da Receita Federal, do DETRAN, da Saúde, da Câmara de Vereadores etc. Isso sem contar com a multiplicidade de exigências dos pais, sob variadas opções ideológicas e religiosas, que consideram seus direitos acima dos deveres educativos da própria instituição.

Como se pode notar, na análise da crise da escola, poucos, muito poucos, procuram respostas examinando a educação em seus contornos mais amplos. A educação como processo que inclui todos os homens foi reduzida ao fenômeno escolar. Até mesmo a televisão e a internet – em frente dos quais os alunos passam a maior tempo de suas vidas – deixaram de ser questionadas.

O *cyberbullying*, por exemplo, que, mediado pelo correio eletrônico, avança entre os estudantes de qualquer faixa etária, não vem sendo discutido por pais, embora tais atividades já tenham saído dos limites da sala de aula e começado a operar no quarto dos jovens. Os equipamentos eletrônicos de uso acessível a todos têm servido sobremaneira aos estudantes para espalhar mentiras, fofocas, informações cruéis, constrangedoras, para postar vídeos difamatórios, criar sites com o propósito de humilhar colegas e professores, sem que essa prática social seja questionada como **o**

lado avesso da realização da cidadania. Além disso, tais atividades que demandam **tempo, do tempo que deixou de ser utilizado para estudos**, do tempo que deixou de ser utilizado para um mergulho na arte, na literatura, na filosofia, na história, na ciência, não são lembradas para explicar os baixos índices de desempenho dos alunos nas avaliações institucionais.

Apresentando a **Televisão** e a **Internet** sempre como ganhos da educação pouco aproveitados pelos docentes, pais e professores deixam de avaliar o poder desses meios de comunicação na formação dos jovens que terminam ou por incorporar os valores de acordo com as regras simplórias do mercado, ou por assumir comportamentos individualistas de meros consumidores.

Bauman, sociólogo polonês, em seu livro *Vida para o Consumo*, diz que **os jovens só desejam ser famosos** e se reconhecem apenas pela mercadoria que adquirem, confirmando na prática a frase: **compro, logo sou...** Da mesma forma, Cortella e La Taille, em seu trabalho *Nos labirintos da moral*, reforçam, de certa forma, as observações de Bauman, falando do **individualismo, da insensibilidade** atual que se reflete dentro da escola e se espalha na falta de sentido para a vida dos estudantes contemporâneos.

Após essas breves considerações, que rompem com os limites da culpabilidade docente para explicar o fracasso da escola, cabe, ainda, perguntar: por que é imputado a um único sujeito o desvio do “bom caminho” da escola? **Por que o professor foi transformado em “vampiro”, inviabilizando uma resposta** mais profunda sobre a função da escola em tempos atuais?

CONSIDERAÇÕES BÁSICAS

Dizem que, quando o **problema é apontado por muitos**, ele estaria com **probabilidade de solução**. Por outro lado, caberia registrar que, **quando é mal colocado**, ou melhor, quando as respostas são afuniladas em uma única variável, também se transformaria em uma **alternativa mais prejudicial** do que removedora dos entraves.

Considerando que a **função da educação é dada pela sociedade**, considerando que a **função da escola** pode ser deduzida das **demandas** da sociedade, da identificação de seus **desejos e necessidades**, torna-se indispensável conhecer o que está sendo registrado como importante para a formação das gerações novas. Torna-se fundamental **perguntar e obter indícios sistemáticos das características do homem** que a sociedade pretende para substituir os que hoje exercem suas atividades ou funções.

Nesse quadro, de **identificação das características consideradas vitais** para a sucessão de uma geração por outra, indispensável, **para maior clareza** sobre o homem desejado, ou apontado como ideal para um período histórico, é compará-lo com outro, de outro momento histórico. Isso porque, se não tivermos elementos para comparações que mostrem as diferenças entre dois estágios de práticas sociais, pode-se considerar como naturais as existentes agora, ou considerá-las, apenas, como ganhos próprios a um evolucionismo qualificado. Portanto, torna-se necessário perguntar: a) O que a sociedade pretendia que a **educação** fizesse por homens que deveriam **assumir a República**, um governo totalmente antagônico ao do Império? b) O que a sociedade considerava indispensável para o homem **assumir o Estado-Nação**, trabalhar no sistema produtivo, acelerar a industrialização no Brasil, a partir de 1927/1930?

Respondidas essas perguntas, **torna-se mais claro perceber o perfil de homem que está sendo produzido e/ou desejado no último terço do século XX** ou para o início do **século XXI**. **A comparação entre o que ele já fez, ou foi convocado a fazer**, e o que vem fazendo agora torna mais inteligível aquilo que a sociedade e/ou a educação vem propondo para o homem deste período. Quais as qualidades ou virtudes que os discursos atuais pleiteiam, defendem ou, apenas, identificam como típicas do homem atual? Quais os procedimentos educativos mais salientados na literatura pedagógica que permitem vislumbrar não só o cidadão pretendido como os métodos para a formação desse sujeito? Quais são os valores, quais os encantamentos de um professor no exercício de sua profissão? **Com tais dúvidas encaminhadas**, pode-se dizer que a **pergunta sobre a função, ou o papel, da escola** apresenta-se, agora, **em campo mais seguro**, mais realista, menos romântico.

A EDUCAÇÃO, O CIDADÃO DESEJADO, NA CONSTRUÇÃO DA REPÚBLICA

Considerando que **cada época está presa a engrenagens próprias** e que a **sociedade é entendida como uma ação recíproca dos homens**, levanta-se, em primeiro lugar, o **discurso que se multiplica** no país após a **abolição da escravidão** e da **queda do Império**, quando ainda não se organizou o trabalho para abrigar o ex-escravo e tampouco poder para transformar a **Federação** em um Estado-Nacional.

Procura-se, nesse período de grandes dificuldades, expressas **na passagem de uma forma de governo para outra**, de uma forma de **encaminhamento econômico para outra**, identificar quais os valores e/ou os reclamos mais repetitivos que **alinhavavam o perfil educacional desejado** para os brasileiros da Primeira República.

Nesse quadro de vozes que se repteem na Primeira República, a grande **demand**a que merece registro diz respeito ao **valor dado ao conhecimento humano, ao saber já produzido historicamente**. Os **produtos da inteligência** são vistos como estimuladores ou responsáveis por todas as conquistas da civilização. O **conhecimento é valorizado**, porque estimularia sempre novas descobertas, trazendo dentro de si o móvel para contínuas inovações. O **conhecimento** excitaria a quem o detivesse a novas inquições, **empurraria o sujeito para novas emoções, para novos investimentos**. Do homem com senso comum ao indivíduo mais erudito, a importância dada às atividades intelectuais era generalizada, porquanto todas eram **pensadas como coladas às atividades materiais, presas às atividades sociais**, por isso mesmo, responsáveis por mudanças concretas.

Ao **conhecimento** tão valorizado **não era imputado nem academicismo**, nem **inutilidade**, nem, tampouco, **diletantismo**. O saber era visto como colado à ação humana, jamais como uma propriedade inútil de indivíduos interessados só em pensar. Os republicanos não registram “odes ao pensar livre pensar”, ao **pensar sem compromisso** ou inconsequente. Entre tantos outros intelectuais, Rui Barbosa, em sua *Oração aos Moços*, em 1921, dizia aos acadêmicos de direito: “*um saber não é um armário de sabedoria armazenada, mas um transformador reflexivo de aquisições adquiridas*”...

O fato de perceber e/ou de assumir a **colagem do saber com o fazer** faz com que o homem da Primeira República tenha admiração pelos países desenvolvidos e se imponha o desejo de agir de modo semelhante ao deles. Pleiteia ações que, mobilizadas pela inteligência, possam garantir ao Brasil um patamar democrático mais desenvolvido do que o vigente na sociedade brasileira, quando comparado com o de outras nações.

Os **modelos**, pois, de outros países não são assim rejeitados, mas considerados **ideais como ponto de partida** para **elencar ações** que possam, concretamente, **alterar as circunstâncias consideradas**, por comparação, como limitadas ou necessitando superação.

A **aceitação de modelos**, por outro lado, implica na **aceitação de critérios** com os quais os indivíduos pautam suas atividades, assim como **avaliam a execução**, ou não, das mesmas. O afastamento de um modelo desejado nada mais é do que a **constatação das ações que deixaram de ser objetivadas**.

As **avaliações, portanto, tanto externas como internas, avaliações das ações concretizadas, ou não, por mim ou pelo conjunto maior de membros da sociedade**, são consideradas como processos que não podem ser relegados ao desprezo; são entendidas como extremamente importantes para a sociedade como um todo. Nessa forma de pensar, a **autoavaliação é, pois, naturalmente incluída nos deveres do cidadão que anseia por uma sociedade diversa da existente**.

Os fins, claramente cobiçados, não se separam da contínua mensuração e crítica dos meios que estão sendo utilizados para tal, ou qual, conquista. As **avaliações** integram-se aos processos encaminhados para mudanças como naturalmente desejadas, posto que **os fins cobiçados** são decodificados como produto de **ações concretas, de ações coletivas**.

O **medo das críticas**, pois, *torna-se pequeno, menor*, uma vez que as avaliações estão relacionadas aos **resultados desejados**, e não ao acerto ou erro de decisões particulares ou subjetivas. Não se julga, portanto, o erro como sendo do indivíduo, mas como próprio à ação encaminhada que pode ser reformulada.

Isso não quer dizer que a **Moral** e a **Ética** sejam relegadas a um segundo plano, desconsideradas nesse período. **A noção de dever** é clara, **porque a construção de uma sociedade republicana, de fato e de direito, é a grande meta. O tipo, pois, de convivência intencionalmente desejada** não prescinde de deveres que dizem respeito à coletividade, à universalidade. A vida tem sentido para todos e esse sentido está parametrado pelo desejo de ações republicanas. Todos se empenham na produção de uma sociedade considerada mais evoluída, sem jamais pensar em tal desejo como impossível de ser realizado ou, mesmo, nebuloso e, para isso, ninguém teme defender a **disciplina como compromisso pessoal com o futuro**.

Nesse contexto, **dever e futuro** se abraçam e a **educação** tem função precisa: a) estimular o conhecimento considerando-o como responsável por transformações sociais; b) valorizar o homem como sujeito ativo capaz de modificar, alterar a realidade, em todas as áreas; c) perceber o futuro como possibilidade concreta de ações humanas integradas; d) assumir a sociedade (o país) como meta. A sociedade, tendo claros os seus fins sociais, suas metas, não oportuniza dúvidas sobre o papel da escola.

A EDUCAÇÃO, O CIDADÃO DESEJADO NO ESTADO- NAÇÃO QUE SE INDUSTRIALIZA

As engrenagens da sociedade que enfrenta a objetivação de uma **administração centralizada** do país, o desenvolvimento do **mercado**, a invasão do **capital estrangeiro**, a **crise das fábricas nacionais**, a abertura de **novas áreas de exploração de riquezas**, o clima derivado das **Revoluções** de 1930, 1932, 1935 e do Golpe de 1937, vão se expressar na **Educação**, ou melhor, no **Sistema Nacional de Educação**, enfim, na **ESCOLA**.

Nesse clima de contínuas alterações na sociedade, **novas demandas, expectativas e necessidades aparecem**. A sensação vivida era de que tudo estava por fazer. Lutava a **burguesia** pelo poder absoluto, instituíam-se a classe média e o **operariado** cercava-se de socialistas defensores da vida com melhores condições, em uma **fase que já deixava transparente, no país, a divisão do trabalho**.

A unidade nacional já conquistada permite **um novo tipo de discurso**: estimula-se a cooperação no trabalho, principalmente a **cooperação entre os trabalhadores** de uma mesma atividade. A cooperação solicitada, nessa hora, **ainda** mantém o **chamamento para o universal**, pois a cooperação tem uma finalidade maior: **o desenvolvimento econômico do país**, visto como capaz de realizar satisfatoriamente interesses públicos e privados.

Proclama-se a **especialização como condição da pressa** necessária para o desenvolvimento desejado e insiste-se na **importância da cooperação** entre pares, entre profissionais e/ou operários especializados. Nesse contexto, as **funções diversas** com seus **conhecimentos específicos são valorizadas**, porque sinalizam a possibilidade do todo se desenvolver de forma mais lucrativa, com maior eficiência, com maior rapidez.

Por outro lado, essa **diversidade de atividades criadas e/ou existentes necessita de administração, de** encadeamento de funções, até mesmo estranhas umas das outras. Necessita dispor, de modo ordenado ou proporcional, as tarefas executadas ou por executar, garantindo, principalmente, a sucessão de atos dentro de uma perspectiva linear e sem conflito. Salienta-se, nesse quadro alargado de enfrentamento do trabalho, a **busca pela harmonia**, incluindo-se nessa harmonização desejada as **relações positivas, de caráter construtivo, entre os pares**, em qualquer atividade.

A **noção de sistema, sempre presente no limiar das consciências desse período, fica garantida** pela prática industrial e, como tal, mescla-se com a valorização do **gerenciamento**

científico, da administração de qualquer instituição sem improviso, sem espontaneísmo. Desdobram-se em todas as áreas os discursos a favor da **gerência administrativa**, de cunho científico.

Na esteira da valorização da administração científica, os indivíduos, em geral, são convocados a aprender a *planejar, a ter capacidade para acompanhar processos e a ter conhecimentos técnicos sobre como avaliar os resultados obtidos*. A égide da sociedade industrial em desenvolvimento impõe **outro tipo de racionalidade**, muito diversa da utilizada no período Republicano.

Da *Filosofia* – preocupada com a evolução do gênero humano - passa-se à *Sociologia* (de Durkheim) - que define a **SOCIEDADE** como um *Sistema de funções diferentes e especiais*. A *Filosofia* começa a ser condenada por ser uma expressão da **metafísica**, por tratar do transcendental, por propor ao conjunto maior de indivíduos aquilo que não conviria a todos. Vão sendo eliminados, pela lógica do mercado, os fins de longo prazo para a sociedade.

O conhecimento continua valorizado, só que da especulação filosófica transita-se para a **ciência experimental**, a *experimentação*, a *experiência*, a *observação*... Nega-se o senso comum, a subjetividade no enfrentamento dos problemas. Afirma-se a disciplina, o método, as técnicas, a segurança para aquisição de resultados já desejados ou programados. O conhecimento é convocado a pensar em metas de curto ou médio prazo, pois só estas permitem dimensionar maior ou menor rentabilidade. No quadro dessas mudanças, Getúlio Vargas bem define esse tempo:

No período em que nos encontramos, a cultura intelectual sem objetivo claro e definido deve ser considerada luxo acessível a poucos indivíduos e de escasso proveito à coletividade. (Apud LOURENÇO FILHO, 1940, p. 49)

Instaura-se o **SISTEMA NACIONAL DE EDUCAÇÃO** que coloca para a escola a tarefa “educacional” de **regular as necessidades da vida coletiva!** Reduz-se a concepção de educação, valoriza-se o ensino já organizado sobre a perspectiva da **divisão do trabalho**. **Pela primeira vez o Sistema Nacional de Educação define, para a categoria docente, quem deve ser seguido em termos pedagógicos no interior da escola**. Claparède, Ferrière, Kilpatrick, Luzuriaga, Dewey são os ícones do momento e serão multiplicados pelos brasileiros, como Lourenço Filho, Anísio Teixeira, Fernando de Azevedo, entre outros.

Os **intelectuais da nova ordem**, amparados por farta **divulgação oficial de suas obras**, permitem a decodificação mais rápida das **características que os homens** devam ter após **passagem pelas escolas do Estado-Nação**. **Registram, assim**, tranquilamente, a **função da escola, mais conhecida como Escola Nova**. Sem maior interesse em relacionar os projetos educativos com as mudanças no universo econômico, embora respondam em sintonia com o desenvolvimento industrial brasileiro, essa categoria de profissionais já traduz para os docentes e discentes o que a sociedade quer dos professores e dos aprendizes, qual, portanto, a função da escola.

Sinteticamente, pode-se dizer que a função da educação, a partir do Estado-Nação, foi reduzida em sua significação e finalidade pelo próprio Estado. No entanto, mesmo reduzida, quando comparada à formação anterior, ela ainda pleiteia o homem escolarizado como aquele sujeito possuidor de conhecimentos, com responsabilidade social, com deveres para consigo mesmo e para com o outro, à medida que acredita ser o pragmatismo a condição básica para uma sociedade mais avançada.

Entre os valores apregoados, a sociedade burguesa e a escola, desse período, de mãos dadas, proclamam: a) o **saber**, quer científico, especializado ou gerencial, como condição de avanço do coletivo e do indivíduo; b) o **trabalho**, a ação humana intencional, como condição de desenvolvimento da humanidade e da pessoa; c) o **futuro** como produto do trabalho coletivo e previsível, desde que focado por metas curtas; d) o **homem** como integrante de um sistema que só se realiza pela multiplicidade e organicidade das funções; e) a **cooperação** como princípio educativo para obtenção de sucesso em qualquer empreitada; e) a **experiência** como ponto de partida para a

criação de novas possibilidades práticas; f) a consciência e/ou a **reivindicação de direitos e deveres, leis e regulamentos** como exigência para a manutenção da capacidade de viver em coletividade.

A EDUCAÇÃO, O CIDADÃO DESEJADO NA DESREGULAÇÃO DO TRABALHO E DO ESTADO-NAÇÃO

Os tempos que se sucedem à Segunda Guerra Mundial trazem, a respeito da vida humana, reflexões dramáticas que se expressarão, em grande parte, como desprezo pelo próprio homem. Milhares de vidas foram ceifadas pelo capitalismo, pela derivação do capitalismo metamorfoseado de socialismo, pelo comunismo, ou por homens que antes lutavam e acreditavam na ciência como instrumento de desenvolvimento e não de destruição.

A sociedade racional torna-se objeto de crítica. A valorização do saber, e, conseqüentemente, a valorização do homem pelo conhecimento, cai por terra. **A objetividade**, antes associada à verdade, é **traduzida como manipulação a serviço de interesses privados, mesquinhos. O saber é percebido como forjado para manipulação** e controle das massas. **A irracionalidade vai ganhar foro de virtude.**

Convém assinalar que, nesse mesmo período de conscientização sobre o **potencial destrutivo do progresso**, a **crise do capital** se fazia presente, assim como se fazia presente o desemprego em função da **revolução tecnológica** que dispensava aceleradamente mão-de-obra. Como diz Heilbroner:

Entre 1960 e 1990, a produção de bens manufaturados de todos os tipos continuou a crescer, mas o número de empregos necessários para criar esse fluxo e produção caiu pela metade. (1995, p. XIV)

No mundo das novas tecnologias de informática e de comunicação, não só **funções foram (e são) eliminadas como muitas foram (e são) reestruturadas**, levando, assim, a outras exigências na formação do trabalhador, absolutamente diversas das anteriormente solicitadas. A ideia de aproximação de um mundo cada vez com menos trabalhadores, como pensa Rifkin (1995, p. XVII), deve ser complementada com a percepção de que **cada vez mais se exige menos conhecimento dos trabalhadores** em função das máquinas inteligentes que estão sendo projetadas, ou já estão em execução.

Se o movimento intelectual da **Europa** de negação do conhecimento, nesse período, faz-se ainda, preferencialmente, dominado pelos **escombros da guerra**, no **Brasil**, essa fase de descrédito no saber existente ocorre em função da **estagnação econômica**, absolutamente visível na década de 1950. Embora o desenvolvimento capitalista tivesse sido a meta nos anos anteriores, o Brasil se defrontava com enorme mão-de-obra ociosa, sem trabalho e, naturalmente, sem condições de consumo, requisito indispensável para a realização da mercadoria produzida. O **impasse vivido pelo capital** no estrangeiro também espreitava o Brasil, sob forma diversa.

Desemprego, miséria, fome, analfabetismo, péssimas condições de vida assombram os brasileiros na metade do século XX, quando despontam duas personalidades em áreas distintas: **Celso Furtado e Paulo Freire**. Ambos assentarão as bases para uma nova forma de pensar em substituição àquela entendida como “não tendo dado certo” e que se constituía, no entendimento desses pensadores, na adoção de padrões e/ou de parâmetros estrangeiros para encaminhar o desenvolvimento desejado¹. Celso Furtado e Paulo Freire, com fundamentação e objetivos diversos, encontram-se no crédito de que o **conhecimento verdadeiro, gerador de desenvolvimento, é o resultado da negação do saber já pronto, do saber já constituído e adotado**. Mais do que qualquer outro país, os indivíduos das nações subdesenvolvidas deveriam cortar as correntes que poderiam mantê-los atrelados ao saber daqueles reconhecidos como participantes do primeiro mundo, ou já reconhecidos, apenas, como “dominadores”. Organizam-se, nestes termos, as **bases para a negação**

e/ou a desvalorização do conhecimento universal, objetivo, que a escola vai propagandear por meio de seus mais importantes ícones.

Paulo Freire, atravessando 51 anos de sistemática divulgação de suas obras, explicita realmente sua tese sobre o conhecimento a partir de 1967, com seu livro *Educação como prática da liberdade* que será continuamente reeditado até 2010ⁱⁱ. Rebelar-se contra **a acomodação, contra o ajustamento ao já dado, assumir a crítica de todos os parâmetros e decidir com autonomia**, eis o que esse pensador espera de **homens conscientizados**. Proposta que será, mais tarde, realimentada por *Novas Competências para ensinar*ⁱⁱⁱ de **Edgard Morin**, que sugere aos professores **duvidar sempre dos progressos do conhecimento, jamais oferecer ensino pautado em certezas, nunca “domesticar mentes”, conferir, apenas, aos seus alunos, absoluta autonomia**.

Enquanto Foucault, em sua obra *Microfísica do poder* (1979)^{iv}, mobilizava, por outros caminhos, não só a Europa para que todos se **revoltassem contra “verdades impostas”**, que nada mais seriam do que **múltiplas coerções**, Paulo Freire, em *Pedagogia da Autonomia*, em 1996, em sua 35ª. edição, reafirmava que “pensar certo – é saber que **ensinar não é transferir conhecimento**” (...) (p. 47) porque **educar não consiste em domesticação, supressão da liberdade do outro ou a transformação do sujeito (aluno) em objeto, impondo-lhes verdades que lhes seriam externas.....**

O fato é que, independentemente da menor ou da maior fidelidade dos autores com qualquer corrente teórica, como com a fenomenologia, com o estruturalismo, com o pragmatismo ou neopragmatismo, todos os filósofos e sociólogos apropriados pela educação, **a partir da Segunda Guerra Mundial, desacreditam não só do conhecimento humano** (de sua validade, legitimidade, importância), **como defendem**, como virtude para o século XXI, **a inapetência para passar o conhecimento já produzido para as próximas gerações**.

Paulo Freire, portanto, como brasileiro, ao explicitar, em *Educação para a prática da liberdade*, a tragédia **do homem moderno, que consistiria em ser expulso da órbita das decisões**, uma vez que as tarefas de seu tempo sempre lhe [seriam] apresentadas por uma elite que lhas entrega em forma de receita, não está sozinho nessa empreitada. Michel Lobrot, em 1977, em *A favor ou contra a autoridade*, assegura que uma das características “das sociedades de autoridade primária é o fato de que as classes populares permanecem exteriores ao Poder” (p. 44). Consequentemente, acentua que “a humanidade tomou consciência lenta e obscuramente de que a **autoridade era um obstáculo essencial para a sua liberação e de que era necessário destruí-la**” (p. 179).

Nessa época, um denominador comum vai unindo a todos no gerenciamento de uma desvalorização do processo educativo. Maud Mannoni, associando-se a sociólogos, filósofos, pedagogos de seu tempo, como psicanalista italiana, reforça a crítica à educação até então ministrada. Em seu livro, *Educação impossível*, afirma: “De um modo geral, **a educação é, em primeiro lugar, uma tarefa de destruição**” (1977, p. 33).

Identifica-se, assim, cada vez mais, a educação até então considerada legítima, com o pensamento conservador, tradicionalista, arcaico, admitido como ridículo, por pretender a ordem e sustentar-se por autoritarismo. Pierre Furter, filósofo, em 1977, em *Educação e Vida*, dá vigor a esse movimento quando revela que:

O humanismo da educação para o nosso tempo não se pode reduzir a impor modelos, a partir de um homem tido, a priori, como ideal; tampouco pode propor identificar-se com o homem perfeito do futuro (...). (1977, p. 159) (Itálico do próprio autor)

Na campanha subliminar de destituição da escola de sua função de ensinar, de passar às gerações o saber já adquirido como base para a superação de conquistas já defasadas pelo tempo, **outros autores colaboraram** com argumentos tanto pautados na negação do autoritarismo, como na negação do conhecimento como instrumento humano, válido para a vida do homem em sociedade.

Inúmeros seguidores de Paulo Freire, de Pierre Furter, de Maud Mannoni, de Michel Lobrot, de Michel Foucault, entre outros seguidores diretos de Nietzsche, Derrida, Deleuze, Richard Rorty, apenas citando os mais famosos que lideraram esse posicionamento, entraram para as **referências bibliográficas das orientações pedagógicas do mundo globalizado**.

A pós-modernidade, ou seja, **a negação do conhecimento e a afirmação da liberdade absoluta** como condição de humanização do homem (discurso do neopragmatismo e/ou da sociedade do consumo) **fez do aluno**, em mais ou menos 60 anos, **apenas um parceiro do professor, agora, sem função, e da escola, hoje, uma instituição sem papel**.

Dos pressupostos pedagógicos básicos da atualidade - como: a) defesa constante da autonomia do aluno; b) aconselhamento de tolerância para com os discentes; d) entendimento de aprendizagem como aventura criadora de cada sujeito; d) percepção de conteúdos de ensino como coerção e/ou inutilidade; e) afirmação da educação como troca de experiência e f) da escola como lugar de encontro - nenhum deles, sozinhos ou tomados no seu conjunto, permitirá que se vislumbre outra resposta diferente à já dada: **a escola atual é decodificada como uma agremiação de pessoas iguais e democráticas que se dispensaram de qualquer processo de transformação de si mesmas ou do desejo de mudanças qualitativas na sociedade**.

Acredita-se, pois, que o resgate da função da escola estaria exclusivamente na dependência de um movimento social que pudesse contrariar, contrapor-se ou dimensionar as contradições dos princípios educativos que a movem hoje. O maior desafio estaria, pois, em apelar para o conhecimento quando o conhecimento é expulso da dimensão educacional. Como única perspectiva: a certeza de que o homem faz a sua própria história.

BIBLIOGRAFIA

- BARBOSA, R. *Oração aos Moços*. Rio de Janeiro: Editora Tecnoprint, [s.d.]
- BAUMAN, Z. *Vida para o consumo. A transformação das pessoas em mercadoria*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed. 2008.
- CORTELLA, M.S., LA TAILLE, Y. de. *Nos labirintos da moral*. Campinas, S.P: Papirus, 2005.
- DURKHEIM, É. *Durkheim: sociologia*. Organizador da coletânea: José Albertino Rodrigues. 3 ed. São Paul: Ática, 1984 [Grandes Cientistas sociais]
- DURKHEIM, E. O ensino da moral na escola primária. Apresentação e tradução de Raquel Weiss. *Novos Estudos CEBRAP*.n. 78, São Paulo: Julho, 2007. IN: Scielo Print. Version ISSN 0101-3300
- FURTADO, Celso. *Um projeto para o Brasil*. 5 ed. Rio de Janeiro: Saga, 1969.
- FURTER, P. *Educação e Vida*. 4. Ed. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 1972.
- FOUCAULT, M. *Microfísica do poder*. 7. ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979.
- FREIRE, P. *Educação como prática da liberdade*. 7. Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.
- FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 35 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996. (Coleção Leitura)
- HEILBRONER, R. Prefácio. In: RIFIKIN, J. *O fim dos empregos: o declínio inevitável dos níveis dos empregos e a redução da força global de trabalho*. São Paulo: Makron Books, 1995.
- RIFKIN, J. *O fim dos empregos: o declínio inevitável dos níveis dos empregos e a redução da força global de trabalho*. São Paulo: Makron Books, 1995.
- LOURENÇO FILHO. *Tendências da educação brasileira*. São Paulo: Edições Melhoramentos/Biblioteca de Educação, v. 29, 1940.
- MANNONI, M. *Educação impossível*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1977

i Paulo Freire diz em *Educação para a prática da liberdade*: “O ponto de partida de nosso trânsito foi exatamente aquela sociedade fechada a que já nos referimos. Sociedade, acrescente-se, com o centro de decisão de sua economia fora dela”. Analogia, também, com o pensamento de Furtado, quando Freire assevera que o povo precisa ser ouvido, precisa responsabilizar-se por suas deliberações, decisões e atividades. (1977, p. 48, p. 52) (Grifos nossos).

ii Este livro foi baseado em sua tese elaborada em 1959 para a cadeira de História e Filosofia da Educação, na Escola de Belas Artes, da Universidade de Recife, com o título de *Educação e Atualidade Brasileira*, sendo editado no Brasil em 1967, quando ainda estava no exílio, no Chile, com o prefácio de Francisco C. Weffort.

iii. O primeiro livro de Morin a entrar no Brasil é *Pensar a Europa, em 1989*. Mas seu sucesso inicia a partir de 1997, com *Meus demônios*, uma autobiografia pela qual se revela como desacreditando na possibilidade da percepção da totalidade, reconhecendo o conhecimento como fragmentado, multidimensional e limitado. Com uma produtividade indescritível, tratando de inúmeros temas, salienta-se por considerar a ética como autoética, o egocentrismo como sadio, por proteger o homem da dor, e a solidariedade e a compreensão como virtudes possíveis em face de sua descrença na redenção coletiva do gênero humano.

iv Esse livro foi editado pela primeira vez no Brasil em 1979, sendo reeditado sete vezes somente até 1988. Suas outras obras, como *Doença mental e psicologia*, *O nascimento da clínica*, *Vigiar e Punir*, *Eu*, *Pierre Rivière*, *História da Sexualidade - A vontade de saber*, e *História da Loucura*, foram, também, sucesso no Brasil, a partir de 1968.

Evento: V ENCONTRO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO/ XVII SEMANA DE PEDAGOGIA DA UEM/III JORNADA DE GESTÃO ESCOLAR

Tema: Função Social da Escola: Desafios e Perspectivas

Palestra de abertura do Evento: *Função Social da Escola: Desafios e Perspectivas*

Data: 20 de setembro de 2010

Local: Anfiteatro Dona Guilhermina- Mgá /PR

Encaminhado para publicação em Anais do Evento em 15.10.2010