

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO: MESTRADO
Área de Concentração: Aprendizagem e Ação Docente

OS FUNDAMENTOS DA RELAÇÃO PROFESSOR-ALUNOS NA
EDUCAÇÃO ESCOLAR CONTEMPORÂNEA

ROBSON BORGES MAIA

MARINGÁ
2007

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO: MESTRADO
Área de Concentração: Aprendizagem e Ação Docente

OS FUNDAMENTOS DA RELAÇÃO PROFESSOR-ALUNOS NA
EDUCAÇÃO ESCOLAR CONTEMPORÂNEA

Dissertação apresentada por ROBSON BORGES MAIA, ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Área de Concentração: Aprendizagem e Ação Docente, da Universidade Estadual de Maringá, como um dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador:
Prof. Dr.: JOÃO LUIZ GASPARIN

MARINGÁ
2007

ROBSON BORGES MAIA

**OS FUNDAMENTOS DA RELAÇÃO PROFESSOR-ALUNOS NA
EDUCAÇÃO ESCOLAR CONTEMPORÂNEA**

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. JOÃO LUIZ GASPARIN (Orientador) – UEM

Prof. Dr. _____

Prof. Dr. _____

Data de Aprovação

Dedico este trabalho a todos os professores que, bravamente, não recuaram diante das dificuldades impostas pela chegada do novo século.

AGRADECIMENTOS

A realização de um trabalho como este só é possível graças a uma infinidade de pessoas que colaboram apoiando a iniciativa, sugerindo leituras, estabelecendo hipóteses investigativas, encorajando, orientando, criticando, de modo que, ao concluir esta importante etapa de minha vida acadêmica, gostaria de registrar os meus sinceros agradecimentos a todos que, de alguma maneira, tornaram esse trabalho uma realidade.

Agradeço à Andréia, minha companheira, confidente e esposa, pela compreensão, paciência e incentivo à realização deste trabalho.

Aos meus filhos Francisco e Inácio, fontes de inspiração e alegria, por renovar as minhas esperanças em um mundo mais justo e fraterno.

Aos meus Pais, José e Maria, pela firmeza de propósitos e pela altivez com que enfrentaram as dificuldades da vida.

Aos meus irmãos, Geraldo, Rogério, Jacinto e Reinaldo, pela diversidade de talentos e pelos distintos referenciais de vida que me proporcionaram.

Às minhas cunhadas, Sônia, Elaine, Priscila, Sara e Letícia o feminino que faltava à minha família.

Aos meus sobrinhos, Paula, Carla, João, Gabriel, Homero e Isabela pelo carinho recebido.

Agradeço de maneira muito especial à memória de minha sobrinha Maria Beatriz, pelos nove anos que passou em nossa companhia, mostrando, com a sua partida, o quanto foi e continua sendo amada por todos.

À Neli, por acreditar e sempre apoiar a realização deste trabalho.

Às professoras Lizete, Sônia, Regina, Tereza e Analete, cujos debates em sala de aula muito contribuíram para a concretização deste estudo.

À Professora Neusi Aparecida Navas Berbel, da Universidade Estadual de Londrina, membro titular da banca examinadora, pelas valiosas contribuições apresentadas no exame de qualificação e pela disponibilidade em apreciar esse trabalho.

Aos professores do Colegiado do Mestrado na gestão em que participei como representante discente, Anair, Ângela, Cezar, Geiva, Marcília, Maria Cristina, Regina e Tereza, pelo aprendizado proporcionado nas reuniões de trabalho.

Aos secretários do Programa de Pós-graduação em Educação da UEM, Hugo e Márcia, cuja competência e presteza muito me marcaram.

Aos colegas de turma, 15 pessoas que ficarão para sempre em minhas lembranças.

Ao professor João Luiz Gasparin, pela condução segura e motivadora na orientação deste trabalho. Orientador que incentivou quando foi preciso, confiou nas escolhas feitas e compreendeu as minhas limitações.

Por fim, agradeço a Deus, também conhecido como Amor, segundo o Evangelho de São João, sem o qual nada disso seria possível.

“Se a humanidade quer ter um futuro reconhecível, não pode ser pelo prolongamento do passado ou do presente. Se tentarmos construir o terceiro milênio nessa base, vamos fracassar. E o preço do fracasso, ou seja, a alternativa para uma mudança da sociedade, é a escuridão”.

Eric Hobsbawn

MAIA, Robson Borges. **OS FUNDAMENTOS DA RELAÇÃO PROFESSOR-ALUNOS NA EDUCAÇÃO ESCOLAR CONTEMPORÂNEA**. 129 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá. Orientador: (Prof. Dr. João Luiz Gasparin). Maringá, 2007.

RESUMO

A educação escolar, como uma das mais importantes atividades constituintes do ser humano, passou a dar, nos últimos tempos, especial importância às relações estabelecidas entre professor e alunos no processo de ensino e aprendizagem. Isso devido à confusão de papéis desempenhados, na formação dos indivíduos, por duas das mais importantes agências socializadoras na atualidade, a família e a escola. Vivemos um momento histórico em que a família vem transferindo suas responsabilidades primordiais à escola, e essa nova demanda social exige dos professores um envolvimento com os alunos que não mais se restringe ao compromisso de transmissão do conhecimento e que tem transformado as relações pedagógicas numa das atividades mais complexas do processo de ensino e aprendizagem. As bases sob as quais se dão as relações entre professor e alunos mudaram sensivelmente nas últimas décadas, fato que justifica a compreensão dos determinantes desse novo cenário social e uma reflexão sobre os fundamentos dessa nova relação professor-alunos. Neste sentido, o problema de pesquisa que propomos é o seguinte: Como as relações estabelecidas na atualidade entre a família, a escola e a sociedade, constituem os fundamentos da relação professor-alunos no processo de ensino e aprendizagem escolar? Para tanto, faz-se mister a contextualização histórica dessa questão, na tentativa de identificar as conseqüências da nova relação família-escola-sociedade na relação que professor e alunos estabelecem com fins pedagógicos na educação escolar atual. Como um dos objetivos específicos, buscamos compreender a nova ordem social, que deu origem a novas configurações familiares e transformou as relações que essa importante instituição estabelece com a escola. Procuramos entender também as mudanças nos modos de produção que deram origem às atuais relações que a sociedade como um todo mantém com a escola. A investigação foi realizada numa perspectiva dialética, e foi utilizado como referencial teórico-metodológico a abordagem sócio-histórica, na qual a pesquisa é vista como uma relação entre seres marcados por uma cultura que, ao produzirem e reproduzirem a realidade social são, ao mesmo tempo, produzidos e reproduzidos por ela. Na conclusão, apontamos alguns elementos da atual ordem social que, ao mesmo tempo em que constituem obstáculos à relação professor-alunos que visa o desenvolvimento de personalidades autônomas, são também indispensáveis a essa relação, mas desde que atuando de maneira diferente. Novas formas de trabalho levaram a configurações familiares que se encontram em débito com o compromisso da socialização primária, de modo que a escola passou a ser convocada pela sociedade a compensar esse déficit, ao mesmo tempo em que começavam a ganhar cada vez mais espaço, nas escolas, práticas pedagógicas inspiradas na doutrina neoliberal, baseadas no “facilismo” e no fim das diferenças entre professor e alunos. A nova realidade social abre a possibilidade para novas

formas de socialização, nas quais a família não mais possui a importância de outrora na formação dos sujeitos, e a escola não mais detém o monopólio do saber, razão pela qual é convocada pela sociedade a rever a sua função de mera transmissora do conhecimento.

Palavras-chave: Relação professor-aluno; Relação família-escola; Educação escolar contemporânea; Prática docente - Transformações sociais.

MAIA, Robson Borges. **THE FUNDAMENTALS OF THE TEACHER-STUDENTS RELATIONSHIP IN THE CONTEMPORARY SCHOOL EDUCATION.** 129 s. Dissertation (Master's degree in Education) – State University of Maringá. Supervisor: (Prof. Dr. João Luiz Gasparin). Maringá, 2007.

ABSTRACT

The school education, as one of the most important constituent activities of the human being, has started to give, in the last years, special importance to the relationships established between teacher and students in the teaching and learning process. This is due to the confusion of the roles performed, in the individuals formation, by two of the most important socializing agencies in the present, the family and the school. We are living a historical moment in which the family is transferring their primordial responsibilities to the school, and this new social demand strongly requests from the teachers an involvement with the students that is no longer restricted to the commitment of providing knowledge and that has transformed the pedagogical relationship into one of the most complex activities of the teaching and learning process. The basis from which the relationship between teacher and students happen have sensitively changed over the last decades, fact that justifies the comprehension of the determinants of this new social scenery and a reflection upon the fundamentals of this new relationship teacher-students. In this way, the research problem we propose is the following: How do the relationships established nowadays among the family, the school and the society, form the fundamentals of the relationship teacher-students in the teaching and learning school process? For that, we need to make use of the historical contextualization of these relationships, in the attempt of identifying the consequences of the new relationship family-school-society in the relationship that teacher and students establish with pedagogical purposes in the current school education. As one of the specific aims, we searched for comprehending the new social order, which originated the new familiar configurations and transformed the relationships that this important institution establishes with the school. We also tried to understand the changes in the means of production which originated the current relationships that the society as a whole keeps with the school. The investigation was carried out in a dialectical perspective, and it was used as theoretical-methodological reference the socio-historical approach, in which the research is seen as a relation among beings marked by a culture that, when producing and reproducing the social reality are, at the same time, produced and reproduced by it. In the conclusion, we pointed some elements of the current social order that, while they constitute obstacles to the relationship teacher-students that aim the development of autonomous personalities, they are also fundamental to this relationship, but only if it is acting in a different way. New ways of work led to familiar configurations that are found in debt with the commitment of primary socialization, in a way that the school has started to be called by the society to compensate this deficit, at the same time that it started to get more and more space in the schools, pedagogical practice inspired in the neo liberal doctrine, based on the "facilism" and on the end of the differences between teacher and students. The new social reality opens the possibility for new ways of

socialization, in which the family no longer has the previous importance in the formation of the subjects, and the school no longer has the monopoly of the knowledge, reason for which it is called by the society to revise its mere function of knowledge provider.

Key words: Teacher-Student relationship; Family-School relationship; Contemporary school education; Teaching practice – Social transformations.

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO.....	13
2. A RELAÇÃO FAMÍLIA E ESCOLA NO SÉCULO XX.....	20
2.1. As Novas Configurações da Família Brasileira.....	22
2.2. A Nova Família e a Velha Escola.....	27
2.3. A Família que Instrui e a Escola que Educa.....	39
2.3.1. Educação e Instrução como Atividades Compatíveis.....	44
2.4. A Família nas Políticas Públicas Educacionais.....	49
2.4.1. O Dia da Família na Escola.....	49
2.4.2. Educar é uma Tarefa de Todos.....	50
2.4.3. A Escola Pública na Opinião dos Pais.....	51
2.4.4. Os Amigos da Escola.....	57
2.5. A Escola entre a Ameaça da Rua e a Solidão do Lar.....	60
3. UMA SOCIEDADE EM TRANSFORMAÇÃO.....	66
3.1. Os Modos de Produção e as Transformações Sociais.....	68
3.2. O nascimento da Sociedade Industrial.....	71
3.2.1. A escola tradicional e a relação professor-alunos.....	75
3.3. O Modo de Produção Rígido.....	78
3.3.1. A escola nova e a relação professor-alunos.....	80
3.3.2. A escola tecnicista e a relação professor-alunos.....	83
3.4. O Paradigma da Produção Flexível.....	86
3.5. As novas políticas educacionais.....	92
3.5.1. A Pedagogia da Qualidade Total.....	98
4. CONCLUSÃO.....	108
REFERÊNCIAS.....	119

1. INTRODUÇÃO

Vivemos tempos delicados e complexos quando tratamos de relações sociais. Mais do que nunca, na atualidade, os relacionamentos se constituem no aspecto mais decisivo para o êxito ou o fracasso de qualquer atividade humana. O acelerado desenvolvimento tecnológico e científico das últimas décadas trouxe vários benefícios e facilidades para a vida em sociedade. No entanto, esse avanço provocou profundas transformações nas relações que estabelecemos com os nossos semelhantes.

Se adotarmos como parâmetro de análise a vida na sociedade agrária, na qual cada família se constituía em um núcleo básico de subsistência, podemos afirmar que na atualidade o individualismo cresce na mesma proporção da dependência entre as pessoas. Somos, a um só tempo, individualistas e dependentes uns dos outros, num aparente paradoxo de difícil interpretação. Interagimos com mais frequência e intensidade, estamos mais expostos a diferentes referenciais e modos de vida, sentimos muito mais dificuldades para realizar nossas escolhas, e os parâmetros de felicidade impostos pela sociedade tornam-se cada vez mais inatingíveis. Paralelamente, surgem as novas formas de relacionamentos virtuais, onde o sujeito pode ser o que a sua imaginação permitir e manter relações com aquilo que conseguir imaginar.

Segundo Ackerman (1986, p. 17), o momento histórico em que nos encontramos,

tem alterado a configuração da vida familiar e tem abalado os padrões estabelecidos de Indivíduo, Família e Sociedade. [...] Seres humanos e relações humanas foram lançados em um estado de turbulência, enquanto a máquina cresce muito, à frente da sabedoria do homem sobre si mesmo. A redução do espaço e a intimidade forçada entre as pessoas vivendo em culturas em conflito, exigem um novo entendimento, uma nova visão das relações do homem com o homem e do homem com a sociedade.

Sabemos que o homem só se faz em relação com um outro social, numa construção que se dá nas relações cotidianas, em um determinado tempo histórico e um delimitado espaço físico. Como diz Freitas (2003, p. 148): “é uma construção psicossocial compartilhada que vai fornecendo referências para a vida e para as relações com o mundo”.

Partindo dessa premissa, o presente trabalho propõe-se a investigar os elementos que consideramos fundamentais para a compreensão da relação que professor e alunos mantêm na escola atual, tendo como pano de fundo as transformações observadas nas relações que a família e a escola estabelecem com vistas à formação dos indivíduos. Para tanto, essas relações serão analisadas em sua historicidade, o que nos permite apreendê-las a partir das transformações que ocorrem na organização e no funcionamento da sociedade em que vivemos. E o momento em que estamos é o mais fecundo da história quando tratamos de transformações sociais. Encontramo-nos, a bem da verdade, no meio da travessia de um modelo societário a outro, e como bem prescreve Marcondes (1996, p. 29), “o verdadeiro sentido do momento pelo qual estamos passando só pode ser estabelecido e avaliado *a posteriori*, em retrospecto, quando e se, de acordo com a terminologia de Kuhn, se instaura um novo contexto de normalidade”.

Não é demais lembrar que a relação que se estabelece entre professor e alunos com fins pedagógicos é uma espécie do gênero “relações humanas”, ou seja, uma relação secundária, já que a mesma é mediada, burocraticamente, pelo conteúdo a ser transmitido no processo de ensino e aprendizagem, ao contrário de uma relação primária, como é o caso da relação mãe-filho, que ocorre sem mediadores. Ressaltamos ainda que todo ser humano já esteve sujeito a uma relação primária, sem a qual jamais poderia se constituir como um ser pensante.

Tal como a relação que nos humaniza, a relação professor-alunos também é condicionada pelos determinantes históricos constitutivos da vida em sociedade. Como esclarece Cunha (1989), as relações estabelecidas entre professor e alunos “acontecem no palco de uma sociedade e, portanto, são profundamente marcadas pelas contradições sociais”. (p. 150).

Diversos estudos (FURLANI, 1995; ESTEVE, 1999; TEDESCO, 2002; SAVIANI, 1985; AQUINO, 1996) revelam-nos que a relação entre professor e alunos, até a primeira metade do século XX, era baseada predominantemente na hierarquia social, na disciplina, na obediência, na autoridade docente, no respeito, no reconhecimento e na admiração social à atividade docente, na capacidade de tolerar frustrações em ambos os pólos da relação, na importância que a sociedade atribuía ao conteúdo transmitido pela escola, no apoio irrestrito e incondicional que a sociedade garantia à escola, dentre outros elementos.

Nesse tempo, família e escola desempenhavam papéis bem definidos socialmente, e essa distinção de funções facilitava o trabalho de socialização desempenhado por ambas as instituições. A família se ocupava com as relações sociais primárias, com características marcadamente coloquiais, pessoais, com um forte apelo à afetividade e à intimidade entre pais e filhos, com vistas à transmissão de valores. A escola, por seu turno, era a responsável pelas relações sociais secundárias, que se caracterizava pela formalidade, pela racionalidade e pela impessoalidade na relação que professor e alunos estabeleciam com fins pedagógicos. Na escola, predominava o compromisso com a transmissão do legado cultural acumulado pela humanidade ao longo da história.

Quanto à relação professor-alunos nas décadas posteriores à Terceira Revolução Industrial, ocorrida na segunda metade do século passado, Tedesco (2002, p.38) assinala:

Produziu-se um processo de desaparecimento das distinções entre professor e aluno. Isso ocorreu ao mesmo tempo que a presença física de ambos adquiria dimensões massivas. Desse ponto de vista, a massificação da escola foi acompanhada por um processo de perda de significação social das experiências de aprendizagem que nela se realizam. [...] O desaparecimento das distinções entre professor e aluno faz parte do processo mais global de crise da autoridade na sociedade contemporânea.

O autor toca em alguns pontos que consideramos essenciais para o nosso estudo e que, por isso mesmo, serão discutidos ao longo deste trabalho. A escola das massas, a perda de significado do conteúdo escolar e o desinteresse do aluno daí decorrente, a horizontalização das relações hierárquicas, a crise da autoridade docente e o conseqüente desaparecimento das distinções entre

professor e aluno, a indisciplina, a intolerância à frustração, a incapacidade para lidar com as diferenças individuais e a conseqüente insistência na homogeneização são apenas alguns aspectos que permeiam as relações estabelecidas na educação escolar de hoje, tendo em vista o processo de ensino e aprendizagem.

Tal realidade, além de interferir na qualidade das relações que professores e alunos mantêm com fins pedagógicos, torna a atmosfera escolar cada vez mais indefinida. Essa constatação nos estimula a realizar uma reflexão sobre os determinantes, ou seja, os fundamentos desse novo cenário social, a partir da qual é possível compreender as conseqüências que a relação família-escola-sociedade tem sobre a relação professor-alunos na atualidade.

Nesse sentido, o problema desta pesquisa é assim apresentado: **como as relações estabelecidas na atualidade entre a família, a escola e a sociedade constituem os fundamentos da relação professor-alunos no processo escolar de ensino e aprendizagem?**

Nossa investigação justifica-se pela necessidade de contextualizarmos historicamente essa relação para poder identificar as conseqüências da nova relação família-escola-sociedade na formação dos indivíduos. Se os alunos que se encontram atualmente na escola não são os mesmos de algumas décadas atrás, não faz sentido insistirmos em relações pedagógicas fundadas em elementos do passado. Os desafios presentes, originários das demandas que a família e a sociedade impuseram à escola nas últimas décadas, exigem professores cada vez mais qualificados para as novas relações pedagógicas, realidade esta que nos dá a exata medida da relevância e da pertinência do presente estudo.

Estamos cientes de que a qualidade da educação escolar depende, dentre outros fatores, das exigências sociais e da qualidade das relações estabelecidas no interior das práticas escolares, tendo em vista o processo de ensino e aprendizagem. Daí a importância de identificarmos os elementos que permeiam a relação estabelecida entre a família, a escola e o todo social, com vistas à educação das crianças.

A partir dessa análise, podemos compreender os fundamentos da relação professor-alunos na educação escolar atual, e assim fazer com que ela se torne de fato e de direito um instrumento facilitador da aprendizagem e não um obstáculo, como vem acontecendo ultimamente.

O presente trabalho, de caráter teórico-investigativo, foi realizado numa perspectiva dialética, ou seja, o levantamento bibliográfico e sua análise levaram em consideração a historicidade das transformações sociais, como bem prescreveram os pressupostos do método dialético (SAVIANI, 2005). A opção por este método respalda-se no fato dele oferecer a possibilidade de compreender os fenômenos da realidade em uma atmosfera abrangente, mutável e, conseqüentemente, passível de transformação (JAPIASSU, 1981).

Para a análise das informações e dos dados obtidos na revisão bibliográfica foi utilizado, como referencial teórico-metodológico, a abordagem sócio-histórica. Segundo Freitas (2002), essa perspectiva se constitui em uma outra forma de fazer ciência, que envolve a arte da descrição complementada pela explicação. Por esta abordagem, os fenômenos são compreendidos a partir de seu acontecer histórico, onde o particular é considerado uma parte da totalidade social. Assim, a pesquisa é vista como uma relação entre os sujeitos vistos em sua historicidade, seres marcados por uma cultura como criadores de idéias e consciência e que, ao produzirem e reproduzirem a realidade social são, ao mesmo tempo, produzidos e reproduzidos por ela (FREITAS, 2002).

Destarte, o presente trabalho tem como objetivo geral identificar as influências que a relação família-escola-sociedade exerce sobre a relação que professor e alunos estabelecem com fins pedagógicos na educação escolar atual. Para a consecução deste objetivo, desenvolvemos a pesquisa em dois capítulos distintos, cada qual com um objetivo específico.

No primeiro capítulo, tratamos da **relação família e escola no século XX**, a fim de entender como a ordem social estabelecida ao longo do referido século deu origem às novas configurações familiares e transformou as relações que essa importante instituição estabelece com a escola, tendo em vista a formação integral dos indivíduos.

Subdividimos esse capítulo em cinco tópicos, da seguinte maneira: O primeiro apresenta **as novas configurações da família brasileira** a partir de dados estatísticos levantados pelo IBGE no ano de 2005. No segundo tópico, denominado **a nova família e a velha escola**, destacamos como as mudanças na organização e funcionamento da família transformaram as relações que esta agência socializadora mantém com a escola.

No tópico seguinte, intitulado **a família que instrui e a escola que educa**, discorremos sobre a possibilidade de ver a educação e a instrução como atividades compatíveis. Já no quarto tópico, que recebe o nome de **a família nas políticas públicas educacionais**, analisamos algumas iniciativas do poder público que objetivam envolver a família nas atividades escolares, tendo em vista a necessidade de uma melhor distribuição de funções entre essas duas instâncias socializadoras. Por fim, o quinto tópico deste capítulo, denominado **a escola entre a ameaça da rua e a solidão do lar**, discorre sobre o que consideramos o fiel retrato da relação e do diálogo estabelecidos entre a família e a escola em torno da ação educativa na atualidade.

No capítulo dois, **uma sociedade em transformação**, buscamos compreender as mudanças nos modos de produção que deram origem a uma nova organização social que, por sua vez, ditou os fundamentos para a relação professor-alunos que hoje encontramos nas escolas. Esse capítulo foi subdividido em cinco tópicos, sendo o primeiro destinado a tratar da relação existente entre **os modos de produção e as transformações sociais**, no qual destacamos as mudanças que ocorrem na organização e funcionamento da sociedade a partir da aquisição das novas forças produtivas, que, inevitavelmente, transformam os modos de produção e as instituições que garantem a vida social.

No tópico seguinte, falamos do **nascimento da Sociedade Industrial**, analisando os elementos tidos como indispensáveis ao advento da Sociedade Industrial e as características da mesma, em comparação com a sociedade anterior, conhecida como Sociedade Feudal ou Agrária. Já no terceiro tópico, consideramos **o modo de produção rígido**, que predominou na Sociedade Industrial a partir da Segunda Revolução Industrial, também chamada de Taylorismo/Fordismo.

No quarto tópico, abordamos as características e elementos do **paradigma de produção flexível** que surgiu com a Terceira Revolução Industrial, conhecida por Toyotismo, comparando-o com o paradigma de produção predominante durante a Sociedade Taylorista/Fordista. Ressaltamos que nos tópicos dois e três realizamos ainda uma análise das concepções de escola predominantes em cada uma das Revoluções Industriais, destacando como essas concepções influenciaram a prática docente e a relação professor-alunos daí decorrente.

O último tópico do capítulo dois é dedicado à análise das **novas políticas educacionais**, que marcaram a relação professor-alunos nas últimas quatro décadas, com destaque para a Pedagogia da Qualidade Total e os seus reflexos na relação professor-alunos.

Na **conclusão** do trabalho, procuramos apontar alguns elementos que enxergamos como desafios à relação professor-alunos que busca o desenvolvimento de personalidades autônomas, como entendemos que deveria ser essa relação na educação escolar de hoje. Esses elementos, desde que transformados por práticas docentes comprometidas com a diminuição da desigualdade e com a distribuição da justiça social, abrem a possibilidade para novas formas de socialização. A partir das conclusões obtidas nesta investigação, podemos afirmar que a família não tem a mesma importância de outrora na formação dos indivíduos, e a escola deixou de ser a instituição mais importante para a transmissão do conhecimento historicamente acumulado pelos homens, razão pela qual é convocada desde já pela sociedade a rever a sua função de transmissora do saber.

Não obstante as dificuldades inerentes à pesquisa sobre a contemporaneidade, não recuamos, certos de que tal estudo poderá inspirar outros, mais profundos e conclusivos. Imbuídos do espírito científico, buscamos identificar e compreender as mudanças nas relações que a família, a escola e o todo social estabelecem atualmente visando à formação integral dos indivíduos e as consequências dessa nova relação no processo de ensino e aprendizagem, que se consubstancializa na relação que professor e alunos mantém com fins pedagógicos.

2. A RELAÇÃO FAMÍLIA E ESCOLA NO SÉCULO XX

A Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) determina que a educação escolar deve ser oferecida, predominantemente, por meio do ensino em instituições próprias. O art. 2º da referida Lei dispõe o seguinte:

A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

De acordo com este dispositivo legal, a educação escolar é responsável pelo desenvolvimento integral do educando, explicitando a formação para a cidadania e para o mundo do trabalho. O referido artigo prescreve ainda que a educação é uma atividade de responsabilidade tanto da família quanto do estado. No entanto, como todas as instituições de nossa sociedade, a escola e a família estão passando por transformações tão profundas que se torna cada vez mais difícil identificarmos os papéis e as responsabilidades específicas de cada uma delas.

Estamos, a bem da verdade, no olho de uma revolução silenciosa que, para Esteve (2004, p. 20), é aquela que acontece sem um momento definido, sem

uma ação específica que possa ser apontada como o momento preciso em que veio à luz a mudança de mentalidade que engendra as revoluções. As revoluções silenciosas avançam na mentalidade das pessoas, mudam pouco a pouco os valores e atitudes.

De um lado, temos a família e suas novas formas de constituição e funcionamento. De outra parte, encontramos a escola se esforçando para acompanhar as transformações impostas pela revolução silenciosa que ocorre na sociedade e, mais especificamente, na família.

A questão é que todo esse esforço não está sendo suficiente para evitar abalos na estrutura de ensino. Não só os conteúdos (o que ensinar) estão sendo questionados, mas também os métodos (como ensinar) encontram-se no centro das discussões sobre a educação escolar. A velocidade imposta às transformações sociais deixa todas as instituições com uma sensação de desorientação, pela incapacidade de assimilar o ritmo da mudança nas relações estabelecidas. Essa desorientação social é denominada por Toffler (1972) como “o choque do futuro”. Em sua obra homônima, o autor sustenta que o problema fundamental da vertiginosa transformação social em que vivemos é a perda dos referenciais culturais estabelecidos, sem qualquer possibilidade de recuperação.

No interior de nossa própria cultura, sem sair de nossa própria cidade nem de nosso próprio bairro, um belo dia observamos nosso ambiente e nos damos conta de que tudo mudou tanto que mal somos capazes de saber como as coisas funcionam. Sentimo-nos, então, desorientados, tão desorientados como se tivéssemos viajado para uma sociedade estranha e distante, mas sem esperança de voltar a recuperar aquele ambiente conhecido no qual sabíamos nos arranjar sem problemas (ESTEVE, 2004, p. 24).

Neste contexto, consideramos indispensável uma reflexão sobre o papel da educação escolar nesse novo cenário social. Reflexão essa que impõe, dentre outras possibilidades, a revisão dos fins e dos meios da educação escolar e a identificação das forças sociais que estruturam a escola na atualidade. É preciso, o mais urgente possível, repensar o papel dos atores da educação escolar e as instituições envolvidas nesse processo, os espaços e os tempos educacionais, tudo isso de forma contextualizada, ou seja, devemos lançar um olhar que leva em conta os determinantes históricos da nova realidade social.

Para tanto, analisaremos neste capítulo os reflexos da nova realidade na família, na escola e nas relações que essas duas importantes agências socializadoras estabelecem entre si e entre seus membros com vistas à formação dos indivíduos. Veremos como essas duas instituições perderam, relativamente, a sua capacidade socializadora ao longo do século XX, e abordaremos os fatores responsáveis por esse fenômeno e as conseqüências do mesmo para a sociedade como um todo.

Discutiremos, também, a necessária redefinição dos papéis da família e da escola, posto que assistirmos atualmente a uma indefinição desses papéis, fato que tem trazido prejuízo tanto para a família quanto para a escola e, conseqüentemente, para a sociedade como um todo. Neste tópico, será abordada ainda a possibilidade de conciliar sob o teto escolar a instrução, entendida aqui como a transmissão do conhecimento historicamente acumulado, com a educação, compreendida como atividade responsável pelo estabelecimento dos quadros de referência que permitem a formação da personalidade dos educandos.

Em seguida, apresentaremos uma série de políticas públicas educacionais que tem por objetivo envolver a família nas atividades educacionais formais e aumentar a cooperação entre escola e família. Veremos que as verdadeiras intenções do Estado com essas iniciativas podem ser outras bem diferentes das que são explicitadas nos documentos oficiais.

A última sessão deste capítulo tratará dos desafios e das peculiaridades presentes no diálogo travado entre a família e a escola concernente à ação educativa. Antes, porém, entendemos que é preciso traçar o perfil da nova família brasileira a partir das mudanças provocadas pela nova ordem social e confirmadas pelos dados estatísticos publicados recentemente pelo IBGE (BRASIL, 2006).

2.1. As Novas Configurações da Família Brasileira

A Terceira Revolução Industrial afetou sensivelmente as mais importantes instituições de nossa organização social, e a família, como uma delas, não escapou a essas transformações. Dentre as inúmeras mudanças na composição e no funcionamento da família, provocadas pela nova ordem social, destacamos as seguintes: a incorporação da mulher ao mercado de trabalho, a diminuição das taxas de fecundidade, o aumento da expectativa de vida, a diminuição no número de filhos, o aumento das separações e divórcios e as novas configurações

familiares, na qual os filhos vivem com apenas um dos pais, com parentes ou até mesmo sozinhos em novas formas de aglomerados humanos.

A Síntese de Indicadores Sociais do IBGE (BRASIL, 2006a, p. 173), nos itens que tratam da família, do casamento, do divórcio e da mulher confirma as mudanças referidas no parágrafo anterior. Segundo esse documento:

As famílias brasileiras vêm mudando em uma série de aspectos devido, principalmente, às transformações culturais ocorridas nas últimas décadas no mundo industrializado, o que resultou em novos tipos de arranjos, fato este que merece estudos específicos. Entretanto, pode-se mencionar que as tendências mais proeminentes observadas, a partir de dados de pesquisas domiciliares, são, sem dúvida, a redução do tamanho da família devido ao processo de redução da fecundidade e ao crescimento do número de famílias chefiadas por mulheres. Esta última decorrente do ingresso maciço de mulheres no mercado de trabalho e do aumento da esperança de vida ao nascer das mulheres.

Outro fenômeno recente que tem ocorrido nas famílias brasileiras diz respeito a um novo padrão de responsabilidade compartilhada. Observou-se um aumento no número de mulheres que se declaram como pessoa de referência. No Brasil, das 56,1 milhões de famílias, 29,4% delas eram 'chefiadas' por mulheres. Segundo o IBGE, esse aumento da 'chefia' feminina se deve muito mais à crescente participação das mulheres no mercado de trabalho e sua contribuição no rendimento familiar do que necessariamente às mudanças de valores e papéis na sociedade. O aumento da chefia feminina decorre ainda do processo de transição demográfica que a população brasileira vem sofrendo nos últimos anos. O envelhecimento populacional e a maior expectativa de vida para as mulheres levou a um aumento de mulheres que moram sós (BRASIL, 2006a, p. 279):

A análise das estruturas familiares revelaram padrões diferenciados na composição familiar de acordo com o sexo da pessoa de referência. Nas famílias 'chefiadas' por homens a estrutura familiar mais freqüente era de casais com todos os filhos menores de 14 anos (33,6%), seguida do tipo 'casal com todos os filhos de 14 anos ou mais de idade' (21,4%). No entanto, no caso da chefia feminina, as estruturas predominantes eram de mães com todos os filhos de 14 anos ou mais de idade (31,4%), outros tipos de família (25,6%) e mães com todos os filhos menores de 14 anos (23,2%). De um lado tem-se que a 'chefia' feminina ocorre num ambiente doméstico sem a presença do

cônjuge (mãe com filhos); e de outro, em diversas composições familiares que podem ser formadas por duas irmãs morando juntas, a própria pessoa morando só, etc.

O IBGE observou que a maioria das famílias brasileiras (45,3%) encontra-se na primeira etapa do ciclo de vida¹, com os filhos ainda pequenos, etapa em que as separações são mais difíceis de ocorrer e cujos responsáveis ou pessoas de referência são mais jovens.

Ao longo da década, no total de divórcios, a modalidade de divórcio direto apresentou um aumento relativo de 20%, passando de 60,0%, em 1994, para 72,0% do total, em 2004. Por outro lado, os divórcios indiretos reduziram em 28,2% no mesmo período (39,0%, em 1994, para 28,0% do total, em 2004). (BRASIL, 2006a, p. 195).

O documento oficial associa essa mudança comportamental ao firme ingresso da mulher no mercado de trabalho, o que permitiu uma independência maior do cônjuge feminino, facilitando a dissolução da união.

De 1994 a 2004 verificou-se uma redução de 5,3% no número de casamentos² realizados em que ambos os cônjuges eram solteiros.

A análise dos resultados por estado civil dos cônjuges evidencia ainda o crescimento das uniões legais de solteiros com divorciados. O percentual de mulheres solteiras que se casaram com homens divorciados passou de 3,9% para 6,0%, enquanto o de mulheres divorciadas que se uniram legalmente a homens solteiros cresceu de 1,5% para 3,0%, entre 1994 e 2004. Os casamentos entre cônjuges divorciados também aumentou, passando de 0,8% para 1,9%. (BRASIL, 2006a, p. 194).

Seja em função do maior acesso a métodos contraceptivos e/ou das maiores oportunidades de participação no mercado de trabalho, o IBGE observou

¹ A relação entre o tipo de estrutura familiar e o ciclo de vida resulta em diferentes formas de garantir a sobrevivência e o bem-estar de seus membros. O ciclo de vida familiar medido pela idade dos filhos ajuda a compreender a fase em que se encontra a família. As três fases – inicial, intermediária e final – têm necessidades específicas. Cf. IBGE (BRASIL, 2006a, p. 175).

² A média de duração dos casamentos no Brasil, para o conjunto de dissoluções por separação judicial, foi de 11,5 anos (BRASIL, 2006a).

que nas regiões metropolitanas a proporção de mulheres com filhos era menor do que nas demais áreas.

As mudanças no padrão de fecundidade e a crescente participação das mulheres no mercado de trabalho modificaram o cenário educacional dos homens e das mulheres no Brasil. Até a década de 1990, as mulheres tinham uma taxa de analfabetismo superior à dos homens. Pois, culturalmente, havia a idéia de que as mulheres não precisavam estudar e sim casar e ter filhos. [...] Não obstante, nos últimos anos, o perfil educacional por sexo sofreu mudanças significativas. As mulheres possuem uma média de anos de estudo superior à dos homens. (BRASIL, 2006a, p. 278-279).

Apesar de possuírem uma média de anos de estudo maior que a dos homens, a maior escolaridade das mulheres não tem sido suficiente para reduzir as disparidades entre os rendimentos no mercado de trabalho. Além do mais, as mulheres continuam sendo as maiores responsáveis pela realização de afazeres domésticos, mesmo quando trabalham fora de casa.

Em 2004, 102,3 milhões de pessoas cuidavam de afazeres domésticos, o que representava 68,3% da população de 10 anos ou mais de idade. A distribuição da atividade por sexo era de 32,2% para os homens e de 67,8% para as mulheres. Para a população ocupada, embora as mulheres ainda fossem as principais responsáveis pelo cuidado com os afazeres domésticos, a participação masculina aumentou. Entre os 55,1 milhões de pessoas ocupadas que realizam afazeres domésticos 41,4% eram homens e 58,6% eram mulheres. [...] Entre os homens ocupados, 46,3% cuidavam de afazeres domésticos, enquanto entre as mulheres ocupadas essa proporção era de 91,3%, apontando a existência da “dupla jornada” para as mulheres. (BRASIL, 2006a, p. 281).

Levando em conta uma jornada diária de 8 horas num período de 5 dias por semana, podemos afirmar que as mulheres ocupadas trabalham em média mais 4,4 horas diárias, além da jornada habitual, no cuidado de afazeres domésticos, contra 2,0 horas adicionais consumidas pelos homens nestas atividades.

Dessa Síntese de Indicadores Sociais elaborada pelo IBGE, podemos extrair que, nas últimas décadas, o fator mais decisivo para as mudanças observadas na constituição, organização e funcionamento da família foi o ingresso da mulher no mercado de trabalho.

Esse fenômeno não se deu ao acaso e trouxe duras conseqüências para uma sociedade habituada ao padrão convencional da família mononuclear (composta por pai, mãe e filhos). Uma das conseqüências mais prejudiciais à ordem social advindas das novas configurações familiares foi a diminuição do tempo real que os adultos passam com os filhos, tempo que atualmente é ocupado por outras instituições (creches, escolas, instituições beneficentes, clubes, ONGs) ou pela exposição prolongada aos meios de comunicação, especialmente a televisão e a internet.

Os meios de comunicação, convertidos em novos e poderosos agentes de socialização, passaram a concorrer com a família na tarefa de oferecer às novas gerações modelos de identificação e quadros de referência, visto que se tornaram importantes fontes de transmissão de informação e cultura. O problema é que os meios de comunicação não foram criados como instituição responsável pela formação moral e cultural das pessoas, e não obstante vem desempenhando essa função com uma força e uma penetração social nunca antes vista na história dos homens (TEDESCO, 2002).

Um dos efeitos imediatos desta concorrência imposta por esses novos “agentes de socialização” foi o sensível enfraquecimento da capacidade socializadora da família. Ao se reconhecer enfraquecida naquilo que tinha de mais específico, qual seja, a socialização primária de seus filhos, a família buscou amparo na escola, exigindo que esta assumisse a responsabilidade por alguns aspectos da formação humana considerados até então como de responsabilidade exclusiva da família.

A escola, por seu turno, não acompanhou o ritmo das transformações sociais que deram origem às novas configurações familiares. Com isso, ela não se mostrou em condições de assumir as funções que durante os últimos séculos fora de responsabilidade exclusiva da família, por mais que tentasse. Nessa nova realidade social, duas das mais importantes agências socializadoras foram profundamente transformadas, uma por acompanhar as novas formas de trabalho e a outra por não ter a mesma capacidade de mudança, como veremos no tópico a seguir.

2.2. A Nova Família e a Velha Escola

A idéia de um sistema nacional de educação surgiu no século XIX em resposta à construção de uma sociedade democrática. A educação escolar tinha, deste modo, a função de atender as demandas da sociedade que surgia. É por essa razão que a escola, instituição responsável pela socialização ao lado da família, teve importância capital na consolidação da sociedade democrática.

A escola pública obrigatória foi projetada e expandiu-se como instituição que concorria e ocupava espaços que tradicionalmente pertenciam à família e à igreja. A escola pública representava os valores e os saberes universais, aspectos que se colocavam acima das normas culturais particulares dos diferentes grupos que compõem a sociedade. A confiança que a sociedade depositava na educação escolar foi um elemento fundamental do êxito na construção das democracias durante os dois últimos séculos.

Esteve (1999) assinala que a escola e as demais instituições responsáveis pela socialização das crianças coincidiam nos valores fundamentais e nos modelos que deveriam ser transmitidos, o que produzia uma socialização fortemente convergente. A escola era uma extensão da família no que dizia respeito à socialização e estilos de vida. A criança passava de uma instituição (família) à outra (escola) e era, assim, formada nos aspectos que fortaleciam a coesão social.

A sociedade, satisfeita com o trabalho de socialização realizado pela escola, garantia o reconhecimento pessoal e o prestígio do professor, já que este, em sua prática pedagógica, mantinha-se dentro dos valores claramente definidos e aceitos socialmente.

No entanto, durante o século XX, a formação do cidadão baseada nas idéias de democracia e de nação foi sendo revista. O mercado, sem o peso e o controle da democracia e da nação, revelou-se incapaz de gerar uma nova proposta educacional. A idéia de cidadania associada à nação começou a perder significado. Com isso, a função de homogeneização cultural da nação, que durante o último século foi aclamada como a função que melhor identificava a instituição escolar, entrou num processo de redefinição (TEDESCO, 2002).

Uma das conseqüências dessa revisão de significados foi a perda da capacidade socializadora das instituições historicamente responsáveis por essa função, quais sejam, a escola e a família. Para Tedesco (2002), um dos problemas mais sérios enfrentados pela sociedade atual é o que podemos definir como *déficit de socialização*. Vivemos um momento em que a família e a escola estão perdendo a capacidade de transmitir com eficácia valores e normas culturais de coesão social.

Esse *déficit de socialização* deve ser compreendido a partir das etapas do processo de socialização propostas por Berger e Luckmann (1973), na obra *A construção social da realidade*. Os autores dividem o processo de socialização em duas fases: a socialização primária, que acontece no seio da família, pela qual o indivíduo atravessa a infância e se transforma em membro da sociedade; e a socialização secundária, correspondente a todo o processo posterior, que incorpora o indivíduo já socializado a novos setores da sociedade.

A socialização primária deveria ser a mais importante, já que por meio dela o indivíduo adquire a linguagem e os esquemas básicos de interpretação da realidade. As suas características mais importantes são: 1. a carga afetiva com que são transmitidos seus conteúdos; 2. a identificação absoluta com o mundo tal como os adultos o apresentam. Vale dizer, a socialização primária se realiza a partir de uma enorme carga emocional, sem a qual o processo de aprendizagem não ocorreria (BERGER E LUCKMANN, 1973).

No entanto, Tedesco (2002) põe em relevo o caráter histórico dos determinantes da socialização primária, enfatizando que atualmente os conteúdos desta socialização são transmitidos com uma carga emocional mais fraca que no passado e as possibilidades de escolha se apresentam cada vez mais cedo para o indivíduo. Esteve (1999), no mesmo diapasão, sustenta que a família renunciou às responsabilidades que anteriormente desempenhava no âmbito educativo e passou a exigir da escola que ajudasse a ocupar o vazio que nem sempre tinha capacidade de preencher. Deste modo, na atualidade, as crianças chegam à escola e desenvolvem sua escolaridade sem o apoio familiar tradicional:

Essa erosão do apoio familiar não se expressa só na falta de tempo para ajudar as crianças nos trabalhos escolares ou para acompanhar sua trajetória escolar. Num sentido mais geral e

mais profundo, produziu-se uma nova dissolução entre família e escola, pela qual as crianças chegam à escola com um núcleo básico de desenvolvimento da personalidade caracterizado seja pela debilidade dos quadros de referência, seja por quadros de referência que diferem dos que a escola supõe e para os quais se preparou (TEDESCO, 2002, p.36).

Seguindo o raciocínio do autor, é possível afirmar que as crianças chegam à escola com um núcleo básico de socialização insuficiente para encarar com êxito a tarefa de aprender. Mesmo nos casos em que a família consegue desenvolver satisfatoriamente o seu papel no processo de socialização primária, cria quadros de referências diferentes daqueles que a escola supõe como ideal ou que se encontra preparada para desenvolver.

Em suma, no século XX a escola também perdeu a sua capacidade de socializar, visto que não acompanhou as transformações ocorridas na sociedade, principalmente aquelas que se deram no seio da família. “Entre a família de hoje e a do final do século passado há uma distância enorme, enquanto entre a escola de hoje e a escola do final do século passado as mudanças são muito menos significativas” (TEDESCO, 2002, p. 37).

Esse quadro nos permite afirmar que, quando a família socializava, a escola se ocupava em ensinar. O problema é que a escola insiste em ensinar a quem não desenvolveu a capacidade social para a aprendizagem. Assim, nem a família educa e nem a escola ensina, deixando ambas de cumprir satisfatoriamente as suas funções primordiais.

Com base nos estudos de Tedesco (2002), Freitas (2003), Cunha (1999), Esteve (1999, 2004), Castro (2003), Lima (2003) e Libâneo (2004), destacamos os fatores que consideramos os mais decisivos para a relativa perda da capacidade socializadora da escola:

1. A massificação da educação. Verificou-se no Brasil, a partir da década de 90, o fenômeno da escolarização universal, com a escola aberta a toda a população. Essa realidade trouxe conseqüências desafiadoras para as relações ocorridas no espaço educacional. FREITAS (2003) afirma que, ao mesmo tempo em que as escolas se abriram para toda a sociedade, o conteúdo escolar e os métodos pedagógicos passaram a ser questionados e deformados. Tem início um

fenômeno conhecido como “escola das massas” que, para Esteve (2004) representa a Terceira Revolução Educacional vivida pela humanidade, caracterizada pela extensão e obrigatoriedade do ensino fundamental a toda a população.

A situação atual não tem precedentes históricos, supõe o fim de um sistema educacional baseado na exclusão, e configura uma nova concepção de nosso sistema de ensino que ainda não somos capazes de avaliar na justa medida, porque todos nós fomos educados no sistema anterior, e, na falta de outras referências, tendemos, inevitavelmente, a comparar os problemas atuais com situações anteriores, sem entender que a generalização do ensino para cem por cento da população supõe uma mudança qualitativa que modifica os objetivos, as formas de trabalho e a própria essência do sistema educacional (ESTEVE, 2004, p. 36).

A extensão e a obrigatoriedade da educação formal a toda a população gerou uma situação na qual os diplomas tornaram-se indispensáveis para o mercado de trabalho, porém deixaram de ser garantia de sucesso profissional ou de ascensão social dos estudantes. Os números do mercado de trabalho brasileiro dão uma mostra desse novo paradoxo. Segundo o IBGE, na Pesquisa Mensal de Emprego publicada em 27 de julho de 2006, em **junho de 2003, 40,1%** dos desocupados³ tinham pelo menos o ensino médio concluído, em **junho de 2004, 44,9%**; percentual que chegou a **46,6%** em **junho de 2005**, e, na última pesquisa, atingiu **47,7%**. (BRASIL, 2006b). Significa dizer que quase a metade das pessoas que procuravam trabalho nas seis regiões metropolitanas investigadas pela Pesquisa Mensal de Empregos já concluiu a educação básica.

A Pesquisa Mensal de Emprego realizada em **junho de 2006** registrou estabilidade no contingente de desocupados (**2,3 milhões**) em relação a **maio de 2006**. Na comparação com **junho de 2005**, foi registrada alta de **14,1%**, ou seja, aumento de aproximadamente **289 mil pessoas** procurando trabalho no total das seis regiões pesquisadas. (BRASIL, 2006b, p. 14).

A Pesquisa do IBGE revela ainda que, entre a população economicamente ativa, estimada em **22,5 milhões**, **51,4%** possuem 11 anos ou mais de estudo. Já

³ O IBGE classifica como desocupadas as pessoas que não estão trabalhando, mas que estão disponíveis para trabalhar na semana de referência e terem tomado alguma providência efetiva para conseguir trabalho nos trinta dias anteriores à semana em que responderam à pesquisa (BRASIL, 2006b, p. 14).

no contingente de ocupados, estimados em 20,0 milhões, **51,9%** já concluíram o ensino médio. Vê-se que, na população economicamente ativa, é insignificante a diferença entre os desocupados que já concluíram o ensino médio (**47,7%**) e os ocupados com o mesmo grau de escolaridade (**51,9%**).

Outro fenômeno apontado pela pesquisa do IBGE (BRASIL, 2006b), digno de registro, é o crescimento no índice dos portadores de diploma do ensino médio entre as pessoas sem trabalho. Em três anos esse índice cresceu quase 20%. Se em **junho de 2003**, **40,1%** dos desocupados tinham pelo menos o ensino médio concluído, em **junho de 2006** essa porcentagem saltou para **47,7%**. A persistir esse ritmo de crescimento, daqui a uma década teremos mais de **80%** dos desempregados com diploma do ensino médio.

Foi-se o tempo em que só as pessoas sem escola ficavam desempregadas ou tinham que submeter-se a trabalhos penosos e sem direitos. Atualmente os portadores de diploma também engrossam as filas de pessoas em busca de uma vaga no mercado de trabalho. Fernândes Enguita (2004, p. 95) observa que essa estranha mistura, caracterizada pelo aumento da titulação juntamente com o descrédito geral dos diplomas escolares, é a responsável pelos “recorrentes lamentos sobre o *desemprego das pessoas formadas*, o *subemprego*, a *sobrequalificação* ou a conversão da universidade em uma *fábrica de desocupados*” (grifo original).

No entanto, o autor adverte que a educação formal continua decisiva para quem busca ascensão social, já que os melhores empregos e as vagas de trabalho mais valorizadas e com os maiores rendimentos continuam sendo ocupadas pelas pessoas com maior nível de escolaridade. Para Fernândes Enguita (2004), as afirmações de alguns teóricos (ele não cita nomes) sobre a inutilidade da educação formal são alarmistas ou sensacionalistas.

Se no passado as melhores posições no mercado de trabalho eram ocupadas pelos portadores de diploma, mesmo que do ensino médio, atualmente essas vagas continuam sendo ocupadas por portadores de diploma, só que da pós-graduação.

Não obstante os levantamentos estatísticos realizados pelos órgãos do governo, na população em geral e nos discursos dos candidatos a cargos eletivos, ainda é predominante a crença na educação como redentora dos males

sociais. A sociedade busca avidamente na educação a solução para o desemprego, para a diminuição das desigualdades sociais, a efetivação de variadas formas de inclusão social, etc.

Não é possível negar o valor da educação escolar na formação do indivíduo, que por sua vez, também participa no delineamento dos rumos da sociedade na qual está inserido. Todavia, considerar a educação escolar como solução de problemas conjunturais de caráter econômico-político é no mínimo travestir de caráter ideológico as razões que propiciam as causas de tais problemas (MARTINS, 2005, p. 20).

Para Lima (2003), a escola das massas, visando à superação da exclusão, mostrou-se incapaz de atender as classes menos favorecidas, sendo que, em casos extremos, não conseguiu alcançá-las em termos de comunicação. É como se a escola utilizasse uma linguagem desconhecida, ou talvez pouco utilizada por seu público alvo. Deste modo, a sociedade continua esperando que a educação escolar cumpra a promessa de redenção das mazelas sociais feita não pela escola, mas pela própria sociedade.

2. *A perda de prestígio dos docentes.* Modificou-se o *status* social do professor, pois a sociedade atual tende a classificar o indivíduo de acordo com os seus vencimentos e a intensa desvalorização salarial imposta à categoria, principalmente nas instituições públicas, comprometeu a própria subsistência dos professores (CASTRO, 2003).

Uma pesquisa de campo realizada por Cunha (1999) aponta a desvalorização do magistério como uma das principais dificuldades enfrentadas pelo professor no cotidiano. Diz a autora:

É com certa mágoa que os professores reconhecem a sua desvalorização profissional, especialmente por parte dos órgãos governamentais. Muitos fizeram verbalizações que encaminhavam ao raciocínio de que não há condições para um exercício pleno da docência se o professor precisa assoberbar-se de trabalho para garantir sua sobrevivência (p. 123).

A sociedade nas últimas décadas passou a exigir do professor algo mais complexo do que ele estava habituado e preparado para oferecer, colocando

expectativas dificilmente alcançáveis por esse profissional. Vivemos numa cultura que tende a converter todos os problemas sociais em problemas educacionais, canalizando as responsabilidades para os professores e para as escolas.

Se os acidentes de trânsito aumentam, imediatamente pedem-se campanhas de educação para o trânsito; surge a ameaça da Aids ou aumentam as enfermidades por distúrbios alimentares, como a anorexia e a bulimia, pede-se aos professores que assumam a responsabilidade da educação para a saúde; chegam ondas migratórias que diversificam o alunado de nossas escolas, e a solução é exigir que os professores façam educação intercultural; surgem incidentes raciais e xenófobos, imediatamente pede-se às escolas que assumam a educação para a tolerância (ESTEVE, 2004, p.124-125).

Diante da impossibilidade de atender a todas essas exigências sociais, assistimos hoje a uma significativa deteriorização da importância do professor como agente de socialização. Um dito popular preconceituoso resume com precisão a erosão da importância social sofrida pelos docentes nos últimos anos: “quem sabe faz, quem não sabe ensina”.

Os estudiosos do campo da educação têm consciência de que a qualidade da educação formal depende da qualidade do pessoal que nela trabalha e investir na capacitação dos professores, para o estabelecimento de relações mais saudáveis e maduras com os alunos, é um dos elementos essenciais para que a educação atinja seus objetivos.

Segundo Esteve (2004), uma reforma educacional jamais terá êxito se não levar em conta a realidade de trabalho dos professores, aí subentendidas as suas concepções, suas crenças e desejos, as dificuldades de relacionamentos enfrentadas no cotidiano escolar e as formas como vêm encarando as novas demandas sociais. E o que vemos, na realidade, são reformas educacionais impostas pelo poder público, sem consulta aos maiores implicados no processo de ensino e aprendizagem.

Cunha (1999, p. 124) constatou em seu trabalho que essas políticas educacionais impostas pelos governantes inviabilizam um ensino de melhor qualidade, pois os professores “percebem essas iniciativas como parte de um modelo político em vigência em que a educação só é prioridade no discurso eleitoral”.

3. *A rigidez dos sistemas educacionais.* Enquanto a sociedade como um todo volta o seu olhar para a diversidade, amplia os espaços de escolha e começa a respeitar as diferenças individuais e a heterogeneidade, a escola mantém-se indiferenciada, limita as opções, resiste à diversidade pessoal e insiste na homogeneização (TEDESCO, 2002). De fato, a escola não acompanhou as transformações sociais que ocorreram em seu entorno, principalmente no mundo do trabalho e nas configurações familiares. Essa realidade, por sua vez, tem contribuído para que a sociedade, de uma maneira geral, conceba a escola como um sistema rígido e burocrático. Goergen (2001) discorre sobre essa questão no seguinte excerto:

A relação pedagógica moderna e sua contribuição para a criação e distribuição do conhecimento, tido como legítimo, parte de uma visão da escola como uma instituição universalizadora que promove ideais unificadores. Ou seja, tende a sublinhar ou pelo menos tem como pressuposto aspectos uniformes e uniformizadores da cultura dominante. [...] Busca-se esconder a incerteza congênita do processo de aprendizagem com uma série de tarefas escalonadas e através de uma sucessão de níveis de complexidade. É a *burocratização do conhecimento* (p. 60, grifo nosso).

A pesquisa realizada por Cunha (1999) também identificou essa problemática da rigidez dos sistemas educacionais. A autora constatou que, dentre as maiores dificuldades enfrentadas pelo professor, em sua prática diária, está o modelo de escola que a legislação atual contempla, ou seja, a própria estrutura de ensino é um fator que contribui para a relativa perda da capacidade socializadora da escola. A desatualização do ritual escolar frente ao contexto social em que vivemos leva inevitavelmente ao imobilismo da escola enquanto instituição social.

Tudo isso acontece porque as iniciativas do Estado que visam à superação da rigidez escolar supõem a presença de uma série de fatores que corresponde exatamente àqueles que se encontram ausentes das escolas: professores motivados, equipe técnica com um mínimo de formação, recursos materiais, salários condignos, estrutura física adequada, dentre outros. Assistimos, destarte, a uma gritante desvinculação entre o discurso oficial e a realidade das escolas, o

que só faz aumentar a ineficácia das tentativas de desburocratização da educação formal.

As iniciativas do Estado não resolvem os problemas reais que se apresentam à escola. Como consequência, os teóricos responsáveis pelas políticas públicas educacionais são considerados utópicos e irrealistas pelos professores e demais profissionais do ensino que vivem o cotidiano da escola e sofrem por não conseguir atender as exigências sociais.

Os professores, a bem da verdade, encontram-se cada vez mais impotentes diante da nova ordem social, fato que os faz serem vistos por uma parcela considerável da sociedade como profissionais desprestigiados e desqualificados, como vimos no item anterior.

Vale observar que os fatores apresentados até agora se interpenetram e se influenciam mutuamente, isto é, um fator contribui para a existência do outro e vice-versa. Como exemplo, podemos assegurar que a massificação da escola ocasionou, dentre outros fenômenos, a desvalorização do magistério, da mesma forma que a rigidez do sistema de ensino teve como reflexo a perda de prestígio da atividade docente.

4. O advento dos meios de comunicação de massa. Em uma velocidade inapreensível aos órgãos sensoriais do corpo humano os meios de comunicação de massa se converteram em novos agentes de socialização e, desta forma, tornaram-se fontes paralelas na transmissão de informação, cultura e valores (ESTEVE, 1999). Na atualidade, não há como negar a influência da televisão como fonte de informação e seu *status* de agente de socialização, posto que esse veículo tornou-se a principal forma de lazer cotidiano. Como se não bastasse, nos últimos anos a Internet também vem ocupando cada vez mais espaço na transmissão do conhecimento.

No dizer de Libâneo (2004), a escola não mais detém sozinha o monopólio do saber. Na atualidade, a educação acontece em muitos lugares, por meio de inúmeras agências, tais como família, televisão, internet, clubes, academias, empresas, só para citar algumas.

Assim como, há tão somente vinte anos, o professor constituía a fonte quase exclusiva de informações e transmissão do saber, no momento atual qualquer de suas afirmações pode ser examinada, quando não contestada, utilizando-se as informações, os valores ou os posicionamentos recebidos por esses novos canais de socialização (ESTEVE, 1999, p. 29-30).

Devemos reconhecer, como Castro (2003), que a escola não mais supre suas deficiências para disputar com os modernos meios de comunicação o volume de informações oferecidas aos jovens, tornando-se pouco atraente para a maioria dos estudantes, razão pela qual muitos a abandonam antes da conclusão dos estudos. Sobre esse assunto, Cunha (1999, p. 124) colheu em sua pesquisa o seguinte depoimento de dois professores:

O mundo ao redor é mais atrativo que a sala de aula. A manifestação da informação e alienação programada contribuem para o não descobrimento de raciocínio crítico. É difícil desvendar os interesses que estão por trás das mensagens dos meios de comunicação. Eles são tecnicamente muito mais eficientes que a escola.

Fernández Enguita (2004, p. 122) concorda que, “com a atual explosão dos meios de comunicação, hoje é cada vez mais difícil que exista uma pessoa a quem a escola possa ainda revelar um mundo”. No entanto, o autor adverte que, na impossibilidade de revelar um novo mundo, a escola deveria revelar uma nova maneira de vê-lo. Desse compromisso a escola não pode abrir mão, sob pena de condenar as gerações vindouras à ditadura imposta pelos meios de comunicação.

5. *O avanço do conhecimento científico.* A nova dinâmica de produção científica e os novos meios de transmissão daquilo que foi cientificamente produzido impõem à escola freqüentes revisões em sua estrutura curricular (LIMA, 2003). Apesar de todo o esforço no sentido de acompanhar as transformações sociais, torna-se praticamente impossível para a escola manter-se atualizada diante do avanço contínuo e veloz das ciências, o que nos obriga a questionar a finalidade social da escola como instituição produtora e transmissora de conhecimento.

Não se trata só de que o professor precisa atualizar-se sobre o que explica para não reproduzir conteúdos defasados que poderiam expô-lo ao ridículo; como, muito além disso, o domínio de qualquer matéria faz-se extraordinariamente difícil, até o ponto de afetar a segurança do professor em si mesmo. Quem poderia estar seguro, no momento atual, de ensinar os últimos conhecimentos em sua área? (ESTEVE, 1999, p. 36-37).

No entanto, o conhecimento historicamente acumulado nunca perde o seu valor e a sua importância. Como sabiamente esclarece Paulo Freire (2004, p. 28):

Uma das bonitezas de nossa maneira de estar no mundo e com o mundo, como seres históricos, é a capacidade de, intervindo no mundo, conhecer o mundo. Mas, histórico como nós, o nosso conhecimento do mundo tem historicidade. Ao ser produzido, o conhecimento novo supera outro que antes foi novo e se fez velho e se dispõe a ser ultrapassado por outro amanhã. Daí que seja tão fundamental conhecer o conhecimento existente quanto saber que estamos abertos e aptos à produção do conhecimento ainda não existente.

Recentemente, uma reportagem jornalística noticiou que uma assembléia formada por 2.500 astrônomos se reunira para alterar a configuração do sistema solar, aumentando de nove para doze o número de planetas. Diz a reportagem:

Diante dos avanços da astronomia na observação do sistema solar, a definição tradicional de planeta – um corpo celeste, sem luz própria, que gira em torno de uma estrela – tornou-se demasiadamente vaga. Por isso, nas últimas décadas, criou-se uma polêmica infundável entre os cientistas para definir que tamanho e que propriedades físicas deve ter um corpo celeste para ganhar o status de planeta (ZABAKI, 2006, p. 80).

Isso mostra o quanto estamos sujeitos às revisões que os avanços da ciência impõem ao conteúdo escolar. Se amanhã as crianças aprenderem na escola que o sistema solar possui doze planetas é porque a comunidade científica dispõe de recursos muito mais precisos na tarefa de investigar o infinito. O conhecimento a nós transmitido de que o sistema solar tinha nove planetas não perdeu sua importância e valor, pois foi esse conhecimento que, depois de incorporado, permitiu o avanço rumo a novas descobertas astronômicas.

Esses são os fatores que consideramos os mais representativos para a análise e compreensão do relativo *déficit de socialização* que acomete uma das mais importantes instituições de nossa sociedade, a escola.

A relativa perda da capacidade socializadora da família e da escola, até aqui descrita, provocou, dentre outras conseqüências, uma confusão nos papéis desempenhados pelas referidas instituições, e a transferência de funções da família para a escola é apontada como um dos fenômenos que estão na origem das profundas mudanças observadas nas relações educacionais. É o que Freitas (2003, p. 144) sustenta no seguinte excerto:

Na prática concreta, expressada nas relações educacionais, verificou-se que, [...] a escola passou a ter [...] a função de se constituir em uma espécie de prolongamento dos cuidados da família, de proteger os mais fracos e desvalidos, de ocupar o tempo ocioso das ruas, de atender as necessidades básicas (através da alimentação, das merendas, bolsa-família), e, eventualmente, a de provedora de conhecimentos e formação profissional. Com isto pode-se dizer que alguns aspectos cruciais na relação educacional e docente mudaram.

Tedesco (2002) chama esse fenômeno de *secundarização da socialização primária*, que se dá pelo ingresso cada vez mais precoce da criança na escola e pela responsabilidade da família na transmissão de conhecimentos, e de *primarização da socialização secundária*, caracterizada pela incorporação de maior carga afetiva e emocional nas instituições de ensino, devido ao ingresso precoce, com a transmissão de princípios e valores. A escola passou a atender com maior intensidade o cuidado das dimensões afetivas, emotivas e ideológicas do indivíduo em formação, enquanto a família, pela influência dos meios audiovisuais, tornou-se plataforma de aprendizagem de informações instrumentais, científicas e culturais.

Essa inversão de funções acima explicitada não é propriamente uma novidade no meio educacional. Em texto publicado pela primeira vez em 1934, Anísio Teixeira (1975) já alertava para essa realidade. Considerando as transformações sociais decorrentes do industrialismo e da democracia, esse educador reconhecia a necessidade de superar a escola que se encontrava instalada. Para ele, essa escola havia desempenhado, até então, uma função

simplesmente complementar e preparatória à educação que se fazia predominantemente no lar e na vida da comunidade. Vejamos o que ele afirma:

A vida em família já não é, como em outros tempos, uma instituição de educação integral, e a vida social, tornou-se tão eminentemente complexa que oferece à criança, para sua visão e análise, apenas aspectos fragmentários do seu todo; por outro lado, essas instituições ganharam uma certa velocidade de transformação, que não lhes permitem serem conscientes de sua ação educativa. Não só essa ação é mais vaga e menos direta, como a velocidade de transformação lhes impede de exercê-la com lucidez e consciência.

A necessidade, pois, de a escola tomar, em grande parte, a si, as funções da família e do meio social, corresponde a uma verdadeira premência dos nossos tempos, se quisermos dar às nossas crianças a oportunidade de se adaptarem à ordem social do nosso vertiginoso presente (TEIXEIRA, 1975, p.39).

Teixeira então propunha aos responsáveis pela educação escolar a reorganização da escola a fim de servir às novas demandas ditadas pelo momento em que se encontrava a sociedade. Essa reorganização proposta pelo renomado educador previa que a escola se tornaria o lugar onde a criança tivesse a oportunidade de viver plena e integralmente. Só assim a criança poderia adquirir os hábitos morais e sociais indispensáveis para uma vida feliz e integrada ao meio dinâmico e flexível impingido pela nascente organização social.

2.3. A Família que Instrui e a Escola que Educa

A atual dinâmica social, além de proporcionar novos contornos nas relações entre essas duas instâncias socializadoras, reacendeu o debate sobre a possibilidade de articular educação e instrução sob o mesmo teto. Nas últimas décadas predominaram os estudos científicos que consideravam educação e instrução atividades impossíveis de articular no sistema de ensino, sendo a primeira função primordial da família, ao passo que a segunda era tarefa essencial da escola.

Nessa perspectiva, a escola que se atrevia a educar, ou seja, a formar a personalidade dos educandos, era vista como assistencialista e desviante de seu papel fundamental, que era a transmissão do conhecimento acumulado pela humanidade ao longo da história.

Não há como negar que essa especificidade da escola fez dela um agente indispensável no processo de socialização dos indivíduos, selando o trabalho realizado previamente pela família. Sob essa modalidade de ensino, que Carvalho (1999) chama de intelectualista, a instrução se dava pela via, exclusivamente, do cognitivo. Todas as demais dimensões do humano eram desconsideradas no processo ensino-aprendizagem que, diga-se de passagem, era muito mais voltado para o ensino do que para a aprendizagem. A sala de aula era vista tão somente como espaço para a transmissão de saberes e o professor, tido como alguém capaz de tudo controlar, executava conscientemente cada passo de seu trabalho de ensinar.

Os aspectos não cognitivos⁴ que, por ventura, se insinuassem na relação professor-aluno eram evitados a qualquer preço. Segundo a abordagem intelectualista, a escola que levasse em consideração os aspectos não cognitivos na missão de transmitir conhecimentos estava, na verdade, reconhecendo sua incapacidade para propor soluções técnicas adequadas à instrução de seus alunos. A postura maternal e afetiva da professora era considerada uma tentativa de compensar uma suposta incompetência profissional pedagógica.

No processo de ensino e aprendizagem, quando o professor levava em conta os aspectos humanos em seu trabalho, configurava-se o que os intelectualistas denominaram *contaminação de práticas*⁵. Essa reprodução de traços da vida doméstica na prática docente caracterizava, portanto, um problema a ser superado, uma confusão de papéis entre escola e família que só traria prejuízos à prática pedagógica, à profissionalização dos professores ou à sua consciência política (CARVALHO, 1999).

⁴ Para Carvalho (1999, p. 23), aspectos não cognitivos são todos aqueles “ligados à variabilidade infinita dos seres humanos, ao inesperado e surpreendente das relações; assim como ao envolvimento afetivo, à demanda emocional ilimitada das crianças e à necessidade de enfrentar cotidianamente os próprios limites, fracassos e frustrações”.

⁵ “Por contaminação de práticas entendo os comportamentos e procedimentos próprios de uma situação profissional (ou não) que são levados para outros espaços profissionais (ou não), configurando uma extensão dos padrões da atividade dominante a outros espaços ou situações de vida”. (PIZA, 1994, p. 80).

A crítica de Mello (1988, p. 117-118) resume com clareza a visão intelectualista do ensino:

Para amar e dar atenção, não são necessárias habilidades e competências técnicas especializadas. Qualquer pessoa de boa vontade pode fazê-lo. *Carência* é entendida como *carência afetiva*, e ele professor como fonte supridora. *Quando não se sabe o que fazer, ama-se*. Este seria o princípio norteador do senso comum e da prática do magistério, ainda que o bom senso nele esteja incluído. [...] Não estou negando a dimensão afetiva do magistério. Como toda atividade que envolve relacionamento humano ele incluirá sempre essa dimensão. Entretanto, quando ela é absolutizada, é muito provável que isso seja uma maneira de contornar, pelo caminho do sentimento, problemas que reclamam a competência do especialista. (grifo original).

Enfim, na perspectiva intelectualista, educação e instrução eram atividades inconciliáveis, devendo a família educar (socialização primária) para que a escola pudesse cumprir a sua tarefa de instruir (socialização secundária). Sob o predomínio da visão intelectualista na educação escolar, as relações entre a família e a escola eram bem menos freqüentes e o teor das trocas, quando ocorriam, era bem mais limitado. As funções eram bem delimitadas e a escola não aceitava críticas e sugestões da família, pois a mesma não dispunha de conhecimentos sobre o processo de ensino e de aprendizagem e não podia colocar questões sobre o trabalho desenvolvido pela escola.

No início do nosso século [século XX] e *a fortiori* no século XIX, a maioria das famílias não se relacionava com a escola pública, nem tinha meios para expressar ou fazer valer, enquanto grupos distintos, uma atitude crítica. As autoridades escolares preocupavam-se pouco com as suas opiniões. [...]. Assim, em geral os pais não eram admitidos na esfera escolar e as relações família-escola, tal como as preconizamos atualmente, não existiam nas cidades. E, se é verdade, que no quadro de comunidades mais pequenas como as vilas ou aldeias, o professor, principalmente o do primeiro ciclo, desempenhava um papel mais alargado do que nas cidades e estabelecia relações com as famílias, não podemos pensar que nas zonas rurais os pais tinham uma maior intervenção no plano pedagógico do que nas cidades (MONTANDON, 2001, p. 13-14).

Não obstante, a escola esperava o apoio da família que, tácita ou explicitamente, sempre se fazia presente. O êxito na educação era mérito do

professor e da escola, ao passo que o fracasso era culpa exclusiva do aluno ou, em alguns casos, responsabilidade da família.

No capítulo seguinte veremos que as transformações sociais ocorridas na segunda metade do século passado são decorrentes das mudanças nos modos de produção. A revolução provocada pela microeletrônica e pelos modos de produção flexível foi decisiva para o processo de desmantelamento da família nuclear tradicional, composta por pai, mãe e filhos, quando então ficou cada vez mais difícil colocar em compartimentos estanques os papéis sociais da família e os papéis sociais da escola.

Como vimos no decorrer deste capítulo, o enfraquecimento da capacidade socializadora dessas duas instâncias propiciou novos contornos nas relações entre instituição familiar e sistema de ensino, sendo a mais importante, para esse trabalho, a que trata da redefinição da divisão do trabalho educativo desempenhado pela família e pela escola.

De um lado, a escola não se limita mais às tarefas voltadas para o desenvolvimento intelectual dos alunos, estendendo sua ação aos aspectos corporais, morais, emocionais do processo de desenvolvimento. De outro, a família passa a reivindicar o direito de interferir no terreno da aprendizagem e das questões de ordem pedagógica e disciplinar. Não há mais uma clara delimitação de fronteiras (NOGUEIRA, 2005, p. 11).

Esteve (2004, p.53), por sua vez, ratifica esse ponto de vista com as seguintes palavras:

É cada vez maior o número de professores que assumem a idéia de construir instituições nas quais a educação tenha prioridade sobre o ensino, e nas quais todas as crianças, sem exclusão, tenham um lugar onde aprender. Espalha-se cada vez mais a idéia de que nossos sistemas de ensino precisam estabelecer como objetivo prioritário a aprendizagem dos alunos, e não a atividade discursiva dos professores.

É inegável a tendência atual da escola de chamar para si certa parcela de responsabilidade pelo bem estar psicológico e pelo desenvolvimento emocional do educando, indo além de sua tradicional função de socializadora do conhecimento. Aludindo a essa nova realidade do sistema de ensino, Montandon (2001, p. 17-18) argumenta:

Na medida em que [...] há uma maior preocupação com a felicidade e o desenvolvimento da criança, onde os educadores não se atêm exclusivamente ao desenvolvimento cognitivo da criança, na medida em que a escola utiliza uma pedagogia invisível, e em que a socialização aí feita tem vindo a ser menos neutra, mais personalizada, o território afetivo da família é, de qualquer forma, invadido [pela escola].

Ao mesmo tempo em que o território afetivo da família é invadido pela escola, a família é convocada a invadir o território pedagógico da escola. A aproximação entre essas duas instâncias é de fundamental importância para o processo de ensino e aprendizagem. No entanto, ingerências de parte a parte dificultam o processo de redefinição dos papéis que cabem a ambas as instituições desempenhar. O importante é que tanto a escola quanto a família compartilhem expectativas positivas em relação ao sucesso dos alunos e que saibam lidar com as dificuldades e os insucessos dos aprendizes.

Para Carvalho (2000, p. 148), a escola gostaria que a sua relação com a família pudesse ser resumida à seguinte equação: “mais envolvimento dos pais em casa equivale a maior aproveitamento e permanência na escola por parte dos alunos; mais participação dos pais na escola resulta em melhores escolas”. No entanto, não é isso o que acontece. A bem da verdade, a nova realidade social é responsável por uma série de efeitos indesejáveis na relação família-escola, como aponta a autora:

O papel acadêmico atribuído à família nega a especificidade da educação escolar e afeta o papel profissional docente. [...] Além disso, apaga a distinção entre educação formal e informal, reduz a educação à escolarização e confunde o papel paterno/materno com o papel docente. E, contraditoriamente, desconhece as mudanças nas formas de organização familiar que vêm distanciando um grande número de famílias do modelo de família patriarcal em que a mãe se dedica integralmente aos filhos e à vida familiar, omitindo, portanto, as razões pelas quais a maioria dos pais/mães não colabora da maneira que as escolas e as professoras esperam. (CARVALHO, 2000, p. 149).

Se outrora a escola ficava com o mérito do sucesso escolar e a família com a culpa pelo fracasso, vivemos um momento em que a escola corre o risco de ficar como a única responsável pelo fracasso escolar e a família com os louros exclusivos do sucesso.

No dizer de Martins (2005), pedir aos pais para acompanhar as especificidades da educação escolar é negar o papel da escola na sociedade atual. O mesmo podemos dizer da escola, pois esperar que ela dê conta do bem estar psicológico e do desenvolvimento emocional do educando é esperar demais de uma instituição que, no atual momento em que vivemos, mal consegue desempenhar as funções pedagógicas que lhe são próprias, além do que, a formação propiciada pelo envolvimento afetivo presente num convívio familiar saudável jamais poderá ser substituída por qualquer outra instituição socializadora.

2.3.1. Educação e instrução como atividades compatíveis

O momento de transição que vivemos do modelo social definido pela Segunda Revolução Industrial a um outro ainda indefinido, mas que surge com o novo modo de produção flexível, impõe desafios jamais imaginados pela sociedade. Um deles refere-se à superação do intelectualismo como paradigma de ensino em face da redefinição dos papéis da família e da escola.

No entanto, mesmo se desconsiderássemos esse argumento, a incompatibilidade entre educação e instrução, predominante nas últimas décadas, deve ser questionada. Educar e instruir são realmente atividades inconciliáveis? A escola ainda detém a exclusividade na transmissão do legado cultural da humanidade?

Savater (1998) assinala que vem da Grécia Antiga a separação entre educação e instrução, cada qual exercida por um docente específico. Ao pedagogo, na condição de educador, cabia a formação do caráter e o desenvolvimento da integridade moral da criança, atividade primordial ligada ao âmbito interno do lar. O professor, por seu turno, exercia uma tarefa secundária. Ele “era um colaborador externo à família que se encarregava de ensinar às crianças uma série de conhecimentos instrumentais, como a leitura, a escrita e a aritmética”. (SAVATER, 1998, p. 56).

Essa realidade prevaleceu até o século XVIII, quando então a instrução passou a ser imprescindível para uma educação igualitária e tolerante. Com a Revolução Industrial os conhecimentos técnicos advindos da instrução tornaram-se mais importantes que a educação, já que a formação cívica e ética dos indivíduos estava sujeita a incansáveis controvérsias. (SAVATER, 1998).

Entre o viés unitário do conhecimento científico e a polisemia da educação na tarefa de formar o caráter, a escola ficou com o primeiro, “deixando às famílias e as outras instâncias ideológicas o encargo das formas de socialização mais controvertidas”. (SAVATER, 1998, p. 58).

Atualmente, a sociedade busca a superação dessa contraposição entre educação e instrução. Como diz Savater (1998, p. 58-59):

Ninguém se atreverá a afirmar seriamente que a autonomia cívica e ética de um cidadão possa se forjar na ignorância de tudo o que é necessário para ele se desempenhar profissionalmente; e o melhor preparo técnico, carente do desenvolvimento básico das capacidades morais ou de uma mínima disposição de independência política, nunca formará pessoas íntegras, mas simples robôs assalariados. [...]. Como será possível transmitir valores morais ou cívicos sem recorrer a informações históricas, sem dar conta das leis vigentes e do sistema de governo estabelecido, sem falar de outras culturas e países, sem fazer reflexões, por mais elementares que sejam, sobre a psicologia e a fisiologia humanas ou sem empregar algumas noções de informação filosóficas? E como será possível instruir alguém em conhecimentos científicos sem lhe inculcar respeito por valores humanos como a verdade, a exatidão ou a curiosidade?

Gallo (2002) aprofunda a discussão, sustentando que instruir é instrumentalizar o aluno, dando a ele condições de se relacionar com a sociedade. A instrução trabalha a aquisição das ferramentas de comunicação (língua, matemática, física, história...). Mas a posse desses instrumentos não garante uma relação plena com o mundo. Falta uma postura, uma forma de se utilizar desses aparelhos, uma personalidade. Mas como se ensina personalidade? Como se forma um caráter?

Mais uma vez é Gallo (2002) quem nos ajuda a entender essas questões, ao afirmar que na escola a formação do aluno não se dá pela assimilação de discursos, mas por um processo em que ele é levado a assumir posturas.

Daí a importância da família na formação da personalidade, pois é no seio familiar que a criança vai selecionando determinadas posturas que, depois de filtradas e solidificadas, moldam o caráter do sujeito.

Portanto, Educação é um processo que busca a formação integral do aluno pela transmissão dos conteúdos e pelo exercício de posturas e relacionamentos que expressem liberdade e responsabilidade. Educação e instrução não são atividades excludentes, mas sim atividades que se complementam, tendo por função a formação intelectual e social do sujeito, duas realidades indissociáveis (GALLO, 2002).

Essa reflexão nos dá a exata medida da importância da família e da escola na formação da personalidade das novas gerações. No entanto, é possível afirmar que, na atualidade, uma dessas instituições é mais importante que a outra na formação do sujeito? Durante a primeira metade do século XX, a escola deteve a exclusividade na transmissão do conhecimento, com a função específica de instruir as crianças, dando a elas as ferramentas indispensáveis para se relacionarem com o mundo. Na atual realidade social, a escola perdeu o monopólio do saber e, conseqüentemente, a sua especificidade. Isso significa que ela tornou-se menos importante que a família na formação dos indivíduos?

Por outro lado, a família também já não se julga capaz de transmitir os valores tidos como indispensáveis para a socialização de seus filhos, exigindo que a escola faça por ela o que acredita não ser capaz de realizar. Como conseqüência disso, as famílias se “desresponsabilizam” pela educação, tornando a escola cada vez mais paternalista e assistencialista, como bem prescreve Souza (1989, p. 29):

Quanto mais a escola assume a educação de nossos filhos e quanto mais cedo acolhe-os para exercer uma verdadeira tutela – como é o caso da creche e do maternal – mais nos sentimos amparados e, ao invés de apenas nos valermos de tal ajuda para complementar uma boa educação familiar, tendemos a entregá-los inteiramente à responsabilidade dos professores, imaginando recebê-los completamente prontos para se interarem na vida em sociedade.

Enfim, quanto mais a escola assume o papel da família, mais acomodada essa fica, chegando ao ponto de culpar a escola pelo filho mal educado. Isso é o suficiente para afirmarmos que hoje em dia a escola é mais importante que a família na formação dos indivíduos?

Saviani (2005) vê um paradoxo nesse fenômeno, pois ao mesmo tempo em que a escola deixou de ser o único e principal agente educador da sociedade atual, assistimos a uma hipervalorização da escola, tanto no âmbito vertical como no horizontal. Significa dizer que as famílias passam a exigir a educação escolar desde a mais tenra idade (hipervalorização vertical), bem como a ampliação da jornada para período integral (hipervalorização horizontal).

Na atual dinâmica social, os aspectos não cognitivos estão se tornando cada vez mais determinantes no processo ensino-aprendizagem. Foi-se o tempo da escola essencialmente intelectualista, que detinha plenos poderes sobre a educação das crianças e não admitia interferência da família. No dizer de Perrenoud (1993, p. 140),

a tarefa de ensinar encontra-se hoje globalmente alterada. Trata-se de colocar o maior número possível de alunos em situações que permitam a quase todos aprender de modo eficaz. Não somente ler, escrever, contar, mas também a tolerar, a respeitar, a coexistir, a raciocinar, a mudar, a cooperar e a agir.

O problema é que no afã de fazer frente a todas essas expectativas colocadas sobre a tarefa de ensinar, a escola vem fazendo um pouco de tudo e, quem faz um pouco de tudo corre o risco de não fazer quase nada. Reflexo disso é a inclusão, no interior da escola, de uma rede de serviços especializados para auxiliá-la no atendimento às novas demandas do atual contexto social.

Psicólogos, psico-pedagogos, fonoaudiólogos, fisioterapeutas, recreadores, artistas de diversas áreas, nutricionistas, assistentes sociais, orientadores educacionais, dentistas, economistas, executivos empreendedores, dentre outros profissionais, dão uma mostra do conjunto de serviços exigidos pela sociedade à escola.

Nessas circunstâncias, [...] o trabalho de muitos professores do ensino fundamental está mais perto da tarefa de um assistente social do que do papel tradicional de um professor, que podia se

concentrar no ensino das matérias partindo do pressuposto de que a socialização primária, incluindo a aprendizagem da língua e a educação nos valores básicos, já fora feita pela família (ESTEVE, 2004, p. 41).

Assumir as novas demandas impostas pelo contexto social supõe o domínio de uma série de habilidades irredutíveis à acumulação do conhecimento. Por esse motivo, mesmo que a escola contemporânea queira assumir as clássicas funções da família, isso não seria possível nem recomendável, pois como adverte Alves (2001, p. 180), a escola atual “se revela despreparada e incompetente para assumir as funções sociais que o novo tempo impõe. Aliás, ela se revela despreparada e incompetente para realizar, inclusive, a função especificamente pedagógica que lhe é própria”.

Saviani (2005) nos alerta para o risco de transformarmos a escola numa agência de assistência social, destinada a atenuar as contradições da sociedade capitalista, solapando o que a escola tem de mais específico: a socialização do saber. Segundo esse autor, as funções clássicas da escola não podem ser desprezadas, sob pena de invertermos o sentido da escola, considerando questões secundárias como principais. Significa dizer que é possível levar em conta os aspectos não cognitivos na tarefa de ensinar, desde que eles não prejudiquem o desenvolvimento cognitivo do educando. As escolas que cedem às demandas por formação da personalidade estão conseguindo alfabetizar? Os educandos estão conseguindo assimilar os elementos clássicos indispensáveis à vida em comunidade (língua, matemática, história...) paralelos à consolidação dos valores universalmente desejáveis?

Essas questões devem nortear toda e qualquer discussão sobre as possibilidades da escola incorporar de forma sistemática a tarefa de formação da personalidade. Para a vida em sociedade é perigoso e inviável ter uma escola que desempenhe com competência a tarefa de formar a personalidade dos indivíduos e se esqueça dos elementos clássicos indispensáveis à vida em comunidade, tais como as letras, a história e a matemática.

2.4. A Família nas Políticas Públicas Educacionais

Em reconhecimento à necessidade de melhor distribuir as funções entre a família e a escola, assistimos nos últimos anos ao surgimento de diversas políticas públicas educacionais. No entanto, como veremos nesse tópico e no próximo capítulo, os objetivos explicitados nessas políticas públicas educacionais não coincidem com os objetivos implícitos nesses documentos governamentais.

Por força dos ideais neoliberalistas, predominantes nas iniciativas do poder público durante a última década do século XX, as políticas educacionais deste período tinham o objetivo de envolver a família nas atividades da escola, de modo a transferir para aquela instituição responsabilidades que durante as últimas décadas foram exclusivamente da escola, em um clássico movimento de contracorrente.

2.4.1. O Dia da Família na Escola

Entre as iniciativas governamentais que mais se destacaram nessa seara podemos citar o lançamento do “Dia Nacional da Família na Escola”, no dia 24 de abril de 2001, pelo Ministério da Educação, que deveria se realizar, a cada semestre, nas escolas públicas. Nessa ocasião, o Ministro da Educação Paulo Renato de Souza afirmou: “o encontro vai permitir que os pais conheçam o desenvolvimento dos filhos, conversem com o professor e estabeleçam uma cooperação com a escola” (JORNAL DO MEC, ano IX, n. 9, abril/2001, p. 3).

As escolas públicas passaram então a inserir, nos calendários letivos, uma semana por semestre para receber a família dos estudantes na escola. O MEC, por meio de diversos veículos de comunicação (rádio, televisão, jornais, etc.), realizou campanhas convidando as famílias para esse dia especial, em que os pais podiam conversar com os professores e toda a equipe pedagógica sobre o desempenho de seus filhos na escola, além de colocar-se à disposição da escola para ajudá-la no processo de ensino e aprendizagem.

2.4.2 Educar é uma Tarefa de Todos

O MEC publicou a cartilha *Educar é uma tarefa de todos nós. Um guia para a família participar, no dia-a-dia, da educação de nossas crianças* (BRASIL, 2002). No preâmbulo desse documento lemos o seguinte texto:

Quando a família participa da educação das crianças, elas podem sair-se muito melhor na escola e na vida. Este guia traz dicas de como apoiar as crianças que freqüentam escolas da 1a à 4a série do Ensino Fundamental e ajudá-las, com carinho, a aprender mais e melhor.

Na capa desta cartilha há um desenho de uma família constituída por pai, mãe e um casal de filhos em idade escolar, em relação ao qual Martins (2005, p. 17-18) comenta:

Nessa representação de família transparece a idéia de que se trata de uma família nuclear, harmoniosa, onde a participação efetiva do pai e da mãe que conduzem o filho deixa-nos uma visão ideológica de sociedade, ocultando a transformação na organização das famílias ao longo dos séculos e desconsiderando a configuração da família na sociedade contemporânea, bem como suas possibilidades para atender a este projeto. (p. 17-18).

Quanto ao teor da cartilha, o que chama a atenção é que a família é convocada pela escola a participar da educação escolar dos filhos, ou seja, a família deve desenvolver habilidades indispensáveis à transmissão do conhecimento, e não apenas preocupar-se com a consolidação de valores e a formação da personalidade como tradicionalmente ocorria. Essa iniciativa do MEC comprova tudo o que escrevemos até aqui sobre a indefinição dos papéis que a família e a escola devem desempenhar como instituições socializadoras.

Realmente vivemos tempos confusos em relação às funções da família e aos deveres da escola. Se até meados do século passado a escola desempenhava com exclusividade a tarefa de transmitir conhecimento, sem apelar para qualquer outra agência socializadora, essa cartilha do MEC vem nos mostrar que a escola não mais consegue se desincumbir de seu principal compromisso sem a ajuda da família.

2.4.3. A escola pública na opinião dos pais

Outro instrumento utilizado ultimamente, tendo em vista uma maior cooperação entre família e escola, são as pesquisas de satisfação junto às famílias realizadas pelo Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP). A última e a mais completa de todas foi publicada em maio de 2005 (BRASIL, 2005) com a seguinte denominação: *Pesquisa Nacional Qualidade da Educação: a Escola Pública na opinião dos pais*.

Para os gestores da educação, o documento teve o objetivo de fornecer subsídios para a tomada de decisões e para a elaboração e reformulação de políticas na área. Para a comunidade, serviu para aumentar a compreensão e a melhoria das relações família-escola e comunidade-escola. Por último, para as escolas, a pesquisa contribuiu para o desenvolvimento de estratégias e ações visando ao fortalecimento e ao aprimoramento de sua relação com a família (BRASIL, 2005).

O primeiro aspecto a chamar a atenção dos observadores mais argutos é a capa do documento, que traz um menino sorridente, de aparência saudável, segurando um desenho de uma pequena escola feito à mão, onde aparece o diretor, papai, mamãe, eu (autor do desenho), a professora e alguns colegas. Mais uma vez um documento oficial não leva em conta as profundas mudanças sociais que deram origem às diversas configurações familiares distintas da família nuclear. As políticas públicas educacionais insistem em idealizar a família brasileira, como se ela fosse uma instituição estática constituída pelo trinômio Pai-Mãe-Filhos, imune às transformações sociais impostas pelos novos modos de produção, como veremos no próximo capítulo.

O resumo técnico executivo que apresenta esse estudo diz o seguinte:

A pesquisa educacional acadêmica e mundial tem indicado que uma das mais importantes dimensões explicativas do desempenho de estudantes encontra-se radicada em sua origem familiar. É de fundamental importância conhecer o capital cultural e econômico da família, bem como sua visão sobre o processo educacional de seus filhos, sua relação com as escolas, sua percepção sobre escolaridade e o futuro social e econômico.

Levando em conta essas constatações, o MEC, por meio do Inep, realizou um estudo inédito, de âmbito nacional, sobre a relação família, escola e educação. Investigaram-se as percepções dos pais sobre a qualidade das escolas, sobre as condições institucionais, de infra-estrutura e de ensino e a atuação dos professores e diretores de escolas de ensino fundamental, pertencentes às redes públicas e localizadas em zonas urbanas de todo o Brasil. (BRASIL, 2005, p. 4)

O documento é concluído com o seguinte argumento:

No final das contas, a educação pública desempenha um papel fundamental no desenvolvimento nacional. Quanto melhor for a escola, quanto mais os pais ou responsáveis participarem e desejarem uma boa escola para os seus filhos, melhor será o futuro da Nação, pois a educação é um dos principais motores de desenvolvimento social e econômico na modernidade. (p. 20).

Para a elaboração deste documento foi realizada uma investigação em duas etapas. A primeira foi uma pesquisa qualitativa exploratória, com a realização de grupos focais com pais de alunos, no mês de dezembro de 2004, obedecendo a um roteiro pré-definido, com a finalidade de levantar subsídios para a pesquisa quantitativa. A segunda etapa consistiu em entrevistas com dez mil pais ou responsáveis, em todos os Estados da Federação, durante os meses de janeiro e fevereiro de 2005. Foram entrevistadas, pelo menos, 370 famílias em cada estado (BRASIL, 2005).

Alguns dados levantados pela pesquisa merecem a nossa análise, a começar pelos qualitativos que foram confirmados pela etapa quantitativa. Quanto à *qualidade das escolas* em que os filhos estudam, a avaliação dos pais tende para o negativo. São poucos os aspectos de satisfação e numerosos os pontos que geram descontentamento.

Os *diretores escolares* são percebidos como fundamentais no funcionamento das escolas. No entanto, existe um anseio pelo exercício de uma maior autoridade pelo diretor. Os pais esperam que ele aja com mais “*pulso firme*” e “*rigor*”. Acreditam que a autoridade escolar está sendo confrontada diariamente e que este fator seria determinante na qualidade da educação oferecida aos filhos, especialmente no clima disciplinar da escola.

Os *professores* estão no centro da atenção dos pais, que os consideram os responsáveis diretos pela qualidade do ensino, pela disciplina na sala de aula, pela motivação dos alunos e pelo sucesso ou fracasso escolar. Por outro lado, os pais reconhecem que os salários recebidos pelos professores são insuficientes ou injustos.

Os pais percebem *seus filhos* como motivados para o ensino e a frequência à escola. Essa motivação estaria associada ao relacionamento com os professores. Diante de situações concretas de queda na motivação e no aproveitamento escolar, os pais relatam não saber o que fazer. Alguns chegam a admitir que o problema pode ter sido gerado pela própria escola. Para a maioria dos entrevistados, o professor competente e dedicado, contando com o apoio da escola, é capaz de despertar a motivação mesmo em crianças que têm dificuldades.

A escola pública atual, no que diz respeito ao *clima social e educacional*, é percebida como o espaço da indisciplina, da transgressão e da desordem, onde a autoridade mais se esvaziou na sociedade. E, nessas condições, frustra-se a esperança de que a escola venha a assumir o papel central no processo de socialização, de aprendizado de papéis e normas sociais. Deste modo, os pais desejam a restauração e ampliação da autoridade de diretores, professores e equipes técnicas.

Quanto ao *processo de avaliação e promoção*, os pais acreditam que os alunos atualmente sentem-se menos exigidos, livres de cobranças e aferições rígidas, uma vez que passar de ano tornou-se bem mais fácil.

Ao mesmo tempo em que valorizam o *processo democrático na escola*, por meio de eleição direta para diretor de escola, poucos pais participam das eleições, e fazem uma espécie de *mea-culpa* pelo desinteresse.

Vários recursos são sugeridos pelos entrevistados para o combate à indisciplina. A maioria deles gira em torno da idéia de tornar a *escola mais atrativa e motivadora*, e de aumentar o envolvimento e o tempo de permanência diária dos alunos na escola ou em atividades extraclasse.

Por fim, na opinião dos entrevistados, os órgãos responsáveis pela elaboração e implementação das políticas educacionais, tanto os estaduais como os municipais, são organismos “omissos” e “apáticos”. A insegurança, a

indisciplina, o mau estado de conservação, o crescente abandono do uso do uniforme, as faltas excessivas dos professores, o desrespeito de professores com alunos foram fatores de queda de qualidade debitados à falta de atuação das Secretarias de Educação.

Estes são, em suma, os dados qualitativos mais significativos para o nosso estudo. As informações coletadas pela pesquisa quantitativa também nos interessam, razão pela qual passamos a expô-las, de modo sucinto.

As principais usuárias das redes públicas de ensino fundamental são as famílias mais pobres do Brasil. Mais de 73% dos respondentes auferiam uma renda familiar de até três salários mínimos por ocasião do levantamento dos dados. Quanto ao grau de escolaridade, 58,3% dos pais ou responsáveis entrevistados têm até o ensino fundamental incompleto.

No que diz respeito ao capital cultural das famílias entrevistadas a pesquisa revela que quase 84% dos responsáveis declararam assistir televisão todos os dias, 74,7% raramente ou nunca lêem jornais de circulação diária, 74% nunca ou raramente lêem livros e 72% não lêem ou raramente lêem revistas.

Sobre esses dados, o documento ressalta:

Uma das explicações centrais para o baixo desempenho do estudante brasileiro, já amplamente estudado pelo Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica, é o nível de escolaridade e de renda dos pais. A proficiência obtida pelas crianças e jovens brasileiros correlaciona-se fortemente com o nível socioeconômico das famílias desses estudantes. [...] Pais de baixa escolaridade, com pouco capital cultural e constituintes de famílias pobres, dispõem de poucos recursos escolares para um acompanhamento fino da vida escolar dos filhos e mesmo para uma efetiva ajuda em questões de aprendizado e insumos complementares à vida escolar. (BRASIL, 2005, p. 9).

Os participantes da pesquisa deram nota 8,1 para a organização da escola; nota 8,3 para o atendimento dos funcionários da secretaria da escola; e a disciplina na escola recebeu nota 8,0. Por outro lado, as bibliotecas, as salas de informática/computadores, as quadras de esportes e os bebedouros receberam avaliação negativa. A nota média nacional dada às bibliotecas foi de 6,5. Já as salas de informática e acesso a computadores receberam nota 2,9. As quadras de esportes ficaram com a nota 6 e os bebedouros de água com a nota 6,6.

Essa avaliação revela que os aspectos funcionais relacionados à organização, atendimento, professores, conteúdo, disciplina e material escolar receberam avaliações mais positivas em comparação aos aspectos da infraestrutura física - sala de informática, quadra de esportes, biblioteca, bebedouros e espaço para recreio ou lazer.

Questionados se conhecem o modo como é escolhido o diretor da escola, 60,2% dos pais afirmaram não saber, 34,3% conhecem a forma de escolha do diretor e os demais não responderam. 79% dos que conhecem o processo de escolha concordam com o mesmo.

Os professores foram considerados competentes e capazes, pois receberam, no levantamento quantitativo, notas acima de 8,0 nos seguintes aspectos: para a *qualidade do ensino* dos professores, a nota média foi de 8,6 pontos; para o *conteúdo do que é ensinado*, a nota média foi de 8,4; e para as *formas de avaliação* os professores receberam a nota média de 8,3 pontos. Não obstante, os resultados mostram que 75,8% dos pais ou responsáveis concordam que um dos maiores problemas da escola pública é a falta constante dos professores.

A maioria dos entrevistados aspira por uma escola mais rigorosa quando se trata de avaliar, julgar e medir o desempenho dos estudantes. Para esses pais ou responsáveis, o rigor é um aspecto fundamental para motivar ou até mesmo forçar os alunos a se dedicarem nos estudos.

A insegurança e a violência constituem obstáculos graves para o objetivo de uma maior produtividade do sistema educacional. O desenvolvimento pleno do processo de aprendizagem exige um ambiente pacífico e seguro para todos. O clima de aula certamente fica prejudicado, quando se tem incidência de violência nas escolas. Esse é um problema extra-escolar que influencia diretamente o desempenho dos estudantes do ensino fundamental brasileiro, principalmente em cidades médias e grandes. (BRASIL, 2005, p. 16-17).

As atividades extraclasse menos oferecidas nas escolas são a informática, com 78% de respostas negativas e a música ou dança, com 79,6% de respostas negativas. Mais da metade dos pais também defende a escola em tempo integral. Para o documento, “as atividades extraclasse, além de recomendáveis para o

desenvolvimento das crianças, representam um atrativo a mais para que o aluno goste e participe da vida escolar de forma ativa e vigorosa". (BRASIL, 2005, p. 17).

A pesquisa destaca ainda dois aspectos importantes para caracterizar o pensamento dos participantes, já que estiveram presentes na fala da maioria esmagadora dos pais:

O primeiro é uma expectativa por uma ampliação e maior generalização do ensino de informática e acesso a computadores e internet para seus filhos. Mais de **97%** dos entrevistados atribuem grande importância à informatização das escolas. O segundo aspecto é a maior disseminação sistematizada de informações aos estudantes sobre as características das profissões e do mercado de trabalho. Mais de **96,2%** almejam que este item seja implementado. (p. 19, grifo nosso).

Em suma, esse documento nos revela a preocupação da quase totalidade dos pais com a chamada inclusão digital e com a inserção dos filhos no mercado de trabalho. As famílias têm consciência de que os avanços da ciência nas últimas décadas podem levar a uma nova espécie de exclusão social: a exclusão daqueles que não têm acesso aos computadores domésticos e à internet. Conseqüentemente, a probabilidade de conquista de uma vaga no mercado de trabalho valorizada socialmente também fica comprometida. Acreditamos que, diante dessa realidade, o mais angustiante para os pais é terem consciência de que a informática figura entre as atividades extra classe menos oferecidas nas escolas, como demonstrou a pesquisa realizada.

Portanto, há que se entender essa preocupação das famílias em relação ao futuro dos filhos e a visão que impera sobre o papel da educação formal na atualidade. O documento do INEP deixou evidente que, para a maioria da população envolvida diretamente com a escola, a principal função da educação formal continua sendo a preparação para o mercado de trabalho, não obstante as mudanças no mundo do trabalho na era da mundialização do capital, observadas por Antunes e Alves (2004), e que serão analisadas com mais profundidade no capítulo seguinte.

2.4.4. Os amigos da Escola

A iniciativa privada (empresas, ONGs, comunidades, famílias e cidadãos) também faz a sua parte, cooperando, pela via do voluntarismo e da filantropia, com a educação escolar. A mais emblemática dessas iniciativas foi lançada pela Rede Globo e recebe o nome de *Amigos da Escola*. No site oficial do Projeto constam as seguintes informações:

Amigos da Escola é um projeto criado pela Rede Globo (TV Globo e emissoras afiliadas) que tem o objetivo de contribuir com o fortalecimento da escola pública de educação básica por meio do trabalho voluntário e da ação solidária, e implementado em parceria com a Petrobrás, o Faça Parte, Conselho Nacional dos Secretários de Educação (Consed), União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime), além de instituições e empresas comprometidas com a educação de qualidade para todos.

O projeto incentiva a participação de voluntários (inclusive alunos, professores, diretores e funcionários) no desenvolvimento de ações educacionais - complementares, e nunca em substituição, às atividades curriculares/educação formal - e de cidadania em benefício dos alunos, da própria escola e seus profissionais e da comunidade. (AMIGOS DA ESCOLA, 2006).

Criado em 1999, o projeto “Amigos da Escola” teve amparo na Lei nº 9.608/98 (BRASIL, 1998), sancionada em fevereiro de 1998, que considera serviço voluntário a atividade não remunerada, prestada por pessoa física a entidade pública ou instituição sem fins lucrativos, e que não gera vínculo empregatício nem obrigação de natureza trabalhista, previdenciária ou afim.

Para orientar a implementação desse projeto, foi desenvolvida pelo Centro de Estudos e Pesquisa em Educação, Cultura e Ação Comunitária - CENPEC, a coleção “Amigos da Escola – Todos pela Educação” (1999), composta de sete fascículos, cada qual com um tema específico, que sugerem caminhos para viabilizar a participação de voluntários na escola.

O **volume 1 - Amigos da Escola: Voluntários e Parceiros** traz orientações gerais com dicas de como mobilizar a comunidade para a participação e apresenta maneiras de estabelecer parcerias e organizar ações de voluntariado na escola.





O **volume 2 - Gestão Escolar: Um Trabalho Conjunto**, aponta caminhos para a participação de voluntários e instituições parceiras na gestão democrática da escola. O **volume 3 - Reforço Escolar: Construindo o Sucesso**, propõe ações e discute assuntos importantes para que o reforço complemente com êxito o trabalho realizado em sala de aula e, sobretudo, constitui-se em uma ação articulada com o projeto educativo, fazendo parte do plano pedagógico da escola.

O **volume 4 - Estímulo à Leitura: O Prazer da Descoberta**, enfatiza a importância do ato da leitura na formação e no desenvolvimento dos alunos, mostrando as possibilidades de atuação dos colaboradores na organização ou na formação de bibliotecas e espaços de leitura.

O **volume 5 - Esportes e Artes: O Jogo da Imaginação**, apresenta sugestões de como professores, voluntários e parceiros podem juntar esforços para oferecer às crianças e jovens atividades que sejam, ao mesmo tempo, agradáveis e educativas. Orienta as contribuições e sugere atividades artísticas e esportivas.

O **volume 6 - Saúde: Por uma Melhor Qualidade de Vida**, reúne sugestões de atividades cujo desenvolvimento agrupa voluntários e parceiros da comunidade em diversas situações, de modo a incentivar o cuidado com a saúde e a melhoria da qualidade de vida dos alunos. Parte-se da idéia de que saúde é muito mais do que ausência de doenças.

Por fim, o **volume 7 - Instalações e Equipamentos: Cuidando da Escola**, traz informações de como os responsáveis pela escola, a equipe escolar, os voluntários e os parceiros podem melhorar o espaço do estabelecimento de ensino representado pelo conjunto de prédios, móveis e equipamentos, bem como as áreas externas, ou seja, tudo que é fundamental para o funcionamento da escola. (Coleção Amigos da Escola – Todos pela Educação, 1999).

Esse projeto demonstra, com sutileza, a intenção de que a união entre a escola, a família e comunidade, além de fazer muito pela educação, também reivindique aos órgãos públicos as condições mínimas de que a escola necessita para funcionar satisfatoriamente. Entretanto, em nenhum dos fascículos são apresentadas sugestões ou encaminhamentos para reivindicação do cumprimento dos deveres dos órgãos públicos. (MARTINS, 2005, p. 23).

Não faltam críticas a iniciativas como estas. O fato é que tais iniciativas se apóiam na ideologia do voluntarismo e da filantropia que, por sua vez, surgiram como tentativa do neoliberalismo de suprir os espaços deixados pela redução do papel do Estado na educação escolar.

Na década de 1990, teve início no Brasil uma política pública educacional que direcionou a maior parte das verbas para os instrumentos educacionais, tais como livros e materiais didáticos, e reduziu o investimento no fator humano, representado pelos salários e formação dos professores, bem como aumentou o número de alunos por professor, com vistas a reduzir os custos com a escola pública (FONSECA, 1998).

Essa concepção de política educacional, iniciada na década de 1990, teve amparo na Carta Magna da República Federativa do Brasil, promulgada em 1988, que dispõe o seguinte:

Art. 205: A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (BRASIL, 1989).

Em conclusão, a ideologia difundida no meio educacional, que visa a parceria e o diálogo entre a família e a escola, apresenta razões que vão muito além da simples necessidade de uma melhor distribuição de tarefas entre essas duas instituições.

No capítulo seguinte, analisaremos com mais profundidade as políticas educacionais das últimas quatro décadas que mais tiveram impacto no relacionamento entre a família e a escola e na organização escolar. Acreditamos que a referida análise tornará mais clara as motivações implícitas dos governantes ao publicar suas políticas educacionais. Por hora, interessa-nos continuar a investigação sobre os reflexos que a nova relação família-escola-sociedade tem sobre o processo de ensino e aprendizagem, que se concretiza na relação professor-alunos.

2.5. A Escola entre a Ameaça da Rua e a Solidão do Lar

É claro que o diálogo entre a família e a escola sobre a ação educativa não ocorre sem tensões ou contradições de lado a lado. Nas relações que essas duas agências socializadoras estabelecem atualmente prevalece o seguinte: enquanto a escola convoca a família a auxiliá-la na tarefa de instruir, esta resiste, alegando falta de tempo e preparo para se desincumbir dessa tarefa. A família, por seu turno, acredita que a escola, além de ministrar o ensino, deve assegurar o respeito entre os que dentro dela convivem, garantir serviços de saúde, propiciar alimentação equilibrada, a prática de atividades extraclasse esportivas, culturais, artísticas e de lazer, a inclusão digital e informações sobre profissões e mercado de trabalho, como vimos na pesquisa realizada pelo INEP (BRASIL, 2005).

O que fica cada vez mais claro, para todos, atualmente, é que não existe a família tal qual idealizada pela escola, a família cientificamente orientada, extensão dos laboratórios médicos e psicológicos. E que não existe também a escola idealizada por pais e educadores, agência onipotente capaz de formar personalidades segundo altíssimos padrões científicos. O que temos é uma instituição de ensino que perde, a cada dia que passa, aquela aura de instância salvadora, incontestável em seus afazeres educacionais. (CUNHA, 2000, p. 464).

No entanto, apesar das vicissitudes e peculiaridades do diálogo que se trava em torno da ação educativa, ela deve ser encarada com toda a seriedade, se quisermos ter um futuro reconhecível, pois como afirma Rodrigues (2001, p. 244),

a ação educativa, enquanto ação formativa, é uma atividade extremamente complexa e de alta responsabilidade. Segue um percurso não espontâneo e casual e, em suas formas mais complexas e elevadas, deve ser conduzido por pessoas qualificadas para exercer a função de Educar. Mas é bom que se atente para a consideração de que ela **não pode ser de responsabilidade de nenhum indivíduo isoladamente, nem mesmo de qualquer instituição especializada. Nenhum indivíduo isoladamente**, por melhor preparo que tenha, será capaz de oferecer a outro a plenitude da formação de que ele necessita, bem como **nenhuma instituição**, ainda que seja definida como educativa, poderá dar conta desse papel. Essa tarefa é de responsabilidade social. Pode ser que a sociedade

não realize a melhor educação que se deseja, mas ela realizará a melhor educação possível. (grifo nosso).

Do excerto, extraímos a importância da comunicação e do entrosamento entre as instituições socializadoras, bem como o prejuízo provocado pelo “jogo de empurra” que tem caracterizado a relação família-escola nas últimas décadas. Esse é o quadro que se apresenta aos nossos olhos e que foi pintado pelas relações estabelecidas ao longo da história.

Essa realidade impõe tomada de decisões no sentido de rever toda a natureza da escola, pois, como vimos, ela “tem assumido inúmeros papéis, estranhos àquilo que havia sido a sua vocação e o seu compromisso social”. (FREITAS, 2003, p. 144).

O debate sobre o papel da escola na contemporaneidade se arrasta entre os estudiosos que entendem a escola como uma instituição total (ARAÚJO, 2002; TEDESCO, 2002; ALVES, 2001; CARVALHO, 1999; RODRIGUES, 2001), responsável pela instrução e pela formação da personalidade, e os que insistem na especificidade do ensino (SAVIANI, 2005; KUENZER, 2002; REGO, 1996; AQUINO, 2002). Para Rego (1996), o papel da escola:

não é o de compensar carências (culturais, afetivas, sociais etc.) do aluno e sim o de oferecer a oportunidade de ele ter acesso a informações e experiências novas e desafiadoras (que incidem na sua zona de desenvolvimento proximal), capazes de provocar transformações e de desencadear novos processos de desenvolvimento e comportamento. (p. 99).

O fato é que diante das novas (e ainda indefinidas) funções da família e da escola, como vimos ao longo deste capítulo, a relação professor-alunos mudou drasticamente nos últimos cinquenta anos. Deixou de ser uma relação baseada predominantemente no compromisso com a transmissão do conhecimento, para ser uma relação que visa à formação integral do estudante, estando aí compreendidas as diversas dimensões ligadas à variabilidade infinita da vida humana.

Vimos também neste capítulo que as novas configurações familiares levaram a uma efetiva transferência de responsabilidades da família para a escola. Com o ingresso da mulher no mercado de trabalho, já não há, na maioria

de nossos lares, mães disponíveis em tempo integral para os seus filhos. Outrossim, devido ao número reduzido de filhos e a pouca diferença de idade entre os mesmos, os irmãos maiores não mais cuidam dos menores. A família nuclear não corresponde à configuração familiar predominante num universo de variadas formas de convivência familiar.

Assim, a escola tornou-se a única alternativa para as famílias confiarem a guarda dos filhos enquanto lutam pela sobrevivência num mercado de trabalho cada vez mais competitivo, realidade que faz da escola uma instituição imprescindível às famílias. A rua tornou-se uma ameaça à integridade física e à vida das crianças e as casas encontram-se vazias, com os pais trabalhando fora o dia todo ou, em uma situação pior, procurando trabalho numa sociedade movida pela lógica da extinção dos postos de trabalho para o aumento das receitas e do lucro (ALVES, 2001).

Por mais que a escola esperneie e as políticas educacionais busquem envolver as famílias na tarefa educativa, a relação professor-alunos na escola atual se dá sob outras bases. Atualmente, os professores se relacionam com alunos cuja socialização primária revela-se insuficiente para acompanhar o processo de ensino e aprendizagem. Se realmente estiverem dispostos a transmitir o conhecimento acumulado ao longo da história pela humanidade, os professores devem compensar um sem número de carências, de onde destacamos as afetivas, as culturais e as sociais.

Por conseguinte, os alunos relacionam-se com professores sobrecarregados de trabalho, convocados pela sociedade a desempenhar os papéis que outrora eram divididos entre diversas agências socializadoras, tais como a família, a igreja e os clubes sociais. Profissionais que vêem o seu prestígio social decrescer na mesma proporção em que crescem as suas responsabilidades. Na relação professor-alunos, o professor em algumas ocasiões é educador, em outras desempenha a função paterna, em outras ainda é animador, assistente social, psicólogo, e tantas outras que só fazem por dificultar o clássico trabalho docente caracterizado pela transmissão do conhecimento.

Diante disso, o desafio dos novos tempos é encontrar formas de organização e de práticas escolares que tenham por objetivo a formação integral do aluno. Se a sociedade, apesar de tudo, ainda confia na escola e espera que ela assuma de vez o papel de educadora, essa instituição poderia aproveitar esse momento histórico para se transformar radicalmente, tornando-se um espaço onde a relação que professores e alunos estabelecem com fins pedagógicos fosse uma relação capaz de atender satisfatoriamente as necessidades de desenvolvimento integral da criança.

Como esclarece Tedesco (2002), para que essa transformação se efetive, muitos aspectos da escola precisam ser transformados. Incorporar atividades relacionadas à formação da personalidade no currículo escolar não significa abandonar as funções de desenvolvimento cognitivo. No entanto, essas funções não mais poderão orientar-se pelos padrões tradicionais de transmissão e assimilação do conhecimento.

A instituição escolar que quiser fazer frente a essa nova demanda social deverá rever todas as suas dimensões, do currículo ao corpo docente, passando pelas relações pedagógicas, estrutura física, organizacional, métodos de ensino e avaliação, como prescreve Alves (2001, p. 279):

Alimentação escolar, tratamento médico-odontológico, atividades desportivas e culturais fora do currículo, o lazer, o cuidado exercido sobre a criança enquanto os pais trabalham, são concebidos como funções que descaracterizam a escola e, até mesmo, como uma injustificada concessão da instituição ao assistencialismo. Esse julgamento é incorreto. Essas novas funções não são expressão da sem-razão. Elas são novas, simplesmente, e não há qualquer outra instituição que possa exercê-las melhor do que escola. O novo tempo e as suas demandas têm atribuído ao estabelecimento de ensino essas novas funções. Mesmo não as tendo exercido no passado, a escola deve exercê-las no presente, pois a sociedade em movimento as impõe. Não tem sentido contrapô-las à função especificamente pedagógica, pois não são excludentes ou inconciliáveis. A escola deve exercê-las todas e bem, na medida das possibilidades colocadas pelos seus recursos.

Afirmamos no decorrer deste capítulo que a formação integral dos indivíduos depende agora, muito mais que no passado, de instituições e agentes secundários, por força do *déficit de socialização* que recai sobre os mais

importantes agentes socializadores. Vimos também que o novo desenho social impõe inéditos desafios e incertezas sobre os rumos que a escola deve seguir e os papéis que deve exercer. Por outro lado, o nosso tempo pode dar origem a uma nova forma de socialização, caracterizada por uma maior tolerância às diferenças, respeito à diversidade cultural, menos neutralidade na tarefa de reconhecer o outro como sujeito, maior capacidade de escolha e responsabilidade pelo que escolhe, desenvolvimento da criatividade, da solidariedade, da capacidade de resolver problemas, dentre tantas outras características.

Daí a importância que a relação professor-alunos assume nos dias que correm. Essa nova forma de socialização, mais dependente das agências secundárias, só será possível por meio de uma relação professor-alunos fundada sob outras bases, como veremos na conclusão deste trabalho. Nessa perspectiva, Tedesco (2002, p. 96-97) esclarece:

Diante da grande diversidade de opções que um sujeito encontrará no desenvolvimento de seus vínculos sociais, a função da escola em relação à formação da personalidade é estabelecer os quadros de referência que permitirão a cada um escolher e construir sua ou suas múltiplas identidades.

Não podemos esquecer que a transformação da escola que aí se encontra passa necessariamente pela mudança na política econômica atual. É preciso que a educação escolar se torne prioridade para que sejam realizados os investimentos necessários que atenderão as necessidades educacionais das famílias brasileiras, pois “se a escola não for o espaço de preparação das novas gerações, as crianças e os jovens serão educados nos inúmeros desvãos do mundo globalizado, que distribui a todos, igualmente, as sobras do banquete das grandes nações”. (CUNHA, 2000, p. 466).

Cabe a todos os envolvidos com a educação o exercício da esperança, que exige um reposicionamento para o enfrentamento eficaz dos problemas da educação escolar contemporânea. Só assim faremos avançar as necessárias mudanças na escola para a incorporação das novas demandas sociais, pois a única instituição que ainda mantém uma presença universal na sociedade é a escola. Na verdade, como assinala Rodrigues (2001), a escola é a única

instituição para a qual se dirigem e são dirigidas todas as novas gerações, desde seu nascimento. O autor acredita que, num futuro bem próximo,

as crianças serão enviadas para a Escola cada vez mais cedo e nela permanecerão por um tempo mais extenso. E isso não será porque há um mundo novo de informações a ser processado e, sim, porque a Escola deverá exercer o tradicional papel das famílias, das comunidades, da Igreja, e ainda, o que lhe era próprio: desenvolver conhecimentos e habilidades. Ela deverá se ocupar com a formação integral do ser humano e terá como missão suprema a formação do sujeito ético. (2001, p. 254)

Concluimos, portanto, a tarefa de investigar as transformações ocorridas na relação família-escola-sociedade no decorrer do século XX, bem como os reflexos dessas mudanças na relação professor-alunos, na tentativa de compreender com mais clareza essa relação. Acreditamos que somente a partir da compreensão dos fundamentos da relação professor-alunos é que poderemos encontrar soluções para os inúmeros desafios enfrentados pelos professores na nobre missão de transmitir conhecimento diretamente e valores indiretamente; e pelos alunos, para que, no exigente compromisso de conhecer o mundo, possam conhecer a si mesmos.

3. UMA SOCIEDADE EM TRANSFORMAÇÃO

Os problemas educacionais, numa perspectiva dialética, só podem ser compreendidos no contexto histórico em que estão inseridos. A relação professor-alunos, como tal, não foge à regra, pois essa relação constitui a continuidade da relação família-escola, e, como vimos no capítulo anterior, ela é social e historicamente determinada. Vale dizer, a relação professor-alunos se transforma de acordo com as mudanças que ocorrem no meio social, em função das necessidades que surgem, dando origem a novas demandas e expectativas.

Vimos que a escola está sendo convocada pela família a ocupar espaços nunca antes ocupados, realidade que provocou notórias mudanças nas relações estabelecidas entre essas duas importantes agências socializadoras. Por outro lado, as escolas brasileiras são levadas a introduzir uma infinidade de inovações na prática educativa que desencadeiam mudanças a olho nu nas relações estabelecidas entre professor e alunos. Ferretti (1980), em texto escrito há quase trinta anos, já chamava a atenção para as mudanças ocorridas na relação professor-alunos proporcionadas pelas inovações na organização curricular e nos métodos de ensino adotados pela educação pátria. Para o autor, há algumas décadas a sociedade vem pressionando a escola para que a relação entre professor e alunos não se circunscreva à sala de aula e se oriente pelos princípios de cooperação e não-diretividade.

A relação professor-alunos é, seguramente, a mais importante dentre as diversas relações estabelecidas na escola, além de ser uma relação que, sem dúvida, deixa marcas para o resto da vida. Para Aquino (1995), a relação que se estabelece entre professor e alunos funda o contrato pedagógico e catalisa todas as práticas dominantes no contexto educacional, tornando-se a matéria-prima da instituição escolar.

Essa concepção nos leva a reconhecer a relação professor-alunos como soberana sobre as outras formas de relações sociais presentes na educação formal. No entanto, esse tema revela-se relativamente difuso na literatura especializada, ou seja, sobre esse assunto encontramos formulações teóricas de diferentes matizes que buscam uma melhor compreensão dessa modalidade

relacional. Como bem assinala Aquino (1995, p. 98-99), “o tema tem presença cativa no discurso dos teóricos da área educacional, embora sem maiores precisões conceituais”.

Nesse particular reside uma dificuldade em definirmos com precisão os limites de nosso objeto de estudo. No entanto, não podemos esquecer que uma reflexão sobre a educação é, antes de qualquer coisa, uma reflexão sobre as relações humanas. E o que é a relação professor-alunos senão uma espécie do gênero relações humanas? Por isso, compreender historicamente as mudanças que se deram na relação professor-alunos é uma forma de recuperar a qualidade dessa relação e constitui-se numa tarefa indispensável para a definição de uma nova ordem pedagógica (CUNHA, 1989). Esse é também o pensamento de Lourenço filho (1964, p. 10), quando diz que:

a mudança social apresenta muitas dimensões, e, porque as apresenta, a revisão dos fins cresce em importância, para que um pensamento seguro possa animar a renovação dos sistemas escolares, os procedimentos didáticos, **o tipo de relações entre mestres e discípulos**. Como quer que seja, a função social da escola avulta (grifo nosso).

O que o renomado educador propõe, dentre outras coisas, é a renovação das relações entre professores e alunos tendo em vista a mudança social. Vê-se que é uma preocupação antiga e, não obstante, não se pode afirmar que a relação entre professor e alunos na atualidade cumpre o seu papel a contento. O que se vê, a bem da verdade, é que na convivência entre professor e aluno “nenhum dos dois sabe ao certo o papel que lhe cabe no cenário da sala de aula nos dias atuais”. (AMARAL, 2000, p. 135). Para entendermos como esse novo cenário influencia, ou até mesmo, determina a relação professor-alunos, na educação escolar contemporânea, além das considerações realizadas no capítulo anterior, no qual abordamos os novos papéis da família e da escola neste tipo de relação social, é preciso compreender essa relação a partir das transformações sociais provocadas pelas novas formas de trabalho.

Para tanto, trataremos, neste capítulo, da relação existente entre essas novas formas de trabalho e as transformações sociais por elas desencadeadas. Em seguida, faremos uma breve análise dos determinantes da Primeira

Revolução Industrial que deram origem à sociedade industrial. Depois, abordaremos o modo de produção rígido, que caracterizou a Segunda Revolução Industrial, conhecida pelo paradigma Taylorista/Fordista.

Por fim, faremos um apanhado dos elementos fundamentais do novo paradigma de produção flexível, também chamado de Toyotismo, e que é considerado a Terceira Revolução Industrial. Em cada um desses momentos históricos será apresentada, considerando a realidade brasileira, a concepção de escola predominante, a relação família e escola daí decorrente e seus reflexos na relação professor-alunos.

3.1. Os Modos de Produção e as Transformações Sociais

Sabemos que cada sociedade é um momento no processo histórico e, como tal, só pode ser apreendida como parte desse processo. A cada época corresponde uma forma de organização e funcionamento. Disso resulta que as instituições que representam o conjunto de idéias de uma determinada sociedade são compatíveis com a fase do desenvolvimento atingido por essa sociedade.

Instituições como igreja, justiça, família, escola, dentre outras, existem, na verdade, para atender os indivíduos que compõem uma determinada sociedade num determinado momento da história. À medida que essa sociedade se transforma, todas essas instituições se esforçam para acompanhar essas transformações que, invariavelmente, se originam na superação dos modos de produção vigentes.

Para melhor entendermos esse movimento dialético das instituições sociais, são necessários alguns esclarecimentos sobre a categoria de análise da realidade que denominamos “modos de produção” e sua relação com as mudanças sociais que ocorreram nas principais instituições que conformam a nossa sociedade.

Para Frigotto (1993, p. 73), “a categoria modo de produção da existência constitui-se no elemento básico para entendermos como os homens concretamente se produzem pelo trabalho, e como historicamente as relações

sociais de produção da existência variam”. Os modos de produção correspondem, portanto, às relações que os homens estabelecem na produção de sua existência juntamente com a sua capacidade de produção.

Essa categoria, apoiada na concepção dialética da história, considera o homem um ser historicamente constituído, concreto, que se produz pelo trabalho. Portanto, o homem torna-se a síntese das relações sociais que estabelece na produção de sua existência (GRAMSCI, 1978; KONDER, 1981; GADOTTI, 1983).

Por seu turno, as relações que os homens estabelecem na produção de sua existência são relações orgânicas, vitais, e, deste modo, as transformações do homem ocorrem mediante e na medida em que se modifica o conjunto de relações do qual ele é o ponto nodal (GRAMSCI, 1978). As relações sociais são, assim, aquelas produzidas pelos homens, do mesmo modo que os tecidos de algodão.

As relações sociais estão intimamente ligadas às forças produtivas. Adquirindo novas forças produtivas, os homens mudam o seu modo de produção, e mudando o modo de produção, a maneira de ganhar a vida, eles mudam todas as suas relações sociais. (MARX *apud* BRAVERMAN, 1987, p. 26-27).

Braverman (1987), apoiado em estudos de Marx, nos esclarece que a tecnologia, ao invés de simplesmente produzir relações sociais, é produzida pelas relações sociais representadas pelo capital, ou seja, ao agir intencionalmente sobre o mundo externo e transformá-lo, o homem transforma a si mesmo. O homem, portanto, ao criar as ferramentas, recria a si mesmo. A partir do conceito de homem concreto, “o trabalho que ultrapassa a mera atividade instintiva é a força que criou a espécie humana e a força pela qual a humanidade criou o mundo como o conhecemos” (BRAVERMAN, 1987, p. 53).

Saviani (2005) ratifica esse raciocínio ao afirmar que o homem é constituído pela necessidade que tem de continuamente produzir sua existência. Ele precisa adaptar a natureza a si, ajustando-a segundo as suas necessidades. O homem constantemente entra em contradição com ela e, para existir, precisa transformá-la. Por isso, o que define a essência humana é o trabalho, que representa o recurso exclusivamente humano para a transformação da natureza.

Depois dessa breve análise das relações existentes entre o trabalho, enquanto atividade constitutiva do ser humano, e os modos de produção em geral, focaremos o trabalho nas formas que ele assume no modo de produção capitalista, que se caracteriza pela possibilidade da compra e da venda da força produtiva. Segundo Braverman (1987), três condições foram indispensáveis para que isso se tornasse realidade:

Em primeiro lugar, os trabalhadores são separados dos meios com os quais a produção é realizada, e só podem ter acesso a eles vendendo sua força de trabalho a outros. Em segundo, os trabalhadores estão livres de constringências legais, tais como servidão ou escravidão, que os impeçam de dispor de sua força de trabalho. Em terceiro, o propósito do emprego do trabalhador torna-se a expansão de uma unidade de capital pertencente ao empregador, que está assim atuando como um capitalista (p. 54-55).

Deste modo, o trabalho no modo de produção capitalista é sempre fruto de um acordo firmado entre o trabalhador, que se sujeita às condições da venda de sua força de trabalho, e o empregador, que estipula as condições da compra desta força de trabalho. Braverman (1987) chama a atenção para a rapidez com que esse modo de produção converteu todas as demais formas de trabalho em trabalho assalariado, pois se tornou a única alternativa para garantir a subsistência do trabalhador e de sua família. O empregador, por sua vez, na condição de detentor de uma unidade de produção ampliável, converteu parte de seu capital em salários e assim pôde ampliar a sua produção. Assim, “o trabalho, de elemento rico de construção e de respostas às múltiplas necessidades do homem e da mulher, reduz-se a mera atividade dirigida para a produção do lucro”. (DEL PINO, 1997, p. 159)

A expansão do capital proporcionada pelo modo de produção capitalista, além de estar na base do processo de obtenção e acumulação do lucro, é também responsável pelo surgimento de uma nova organização social. Veremos no tópico seguinte que é por meio das instituições sociais que determinada relação social se concretiza, dando origem a novos valores, novas necessidades e novos padrões de funcionamento social.

3.2. O nascimento da Sociedade Industrial

Dentre os vários elementos tidos como fundamentais para o advento da Sociedade Industrial, De Masi (1999) destaca as grandes invenções medievais, o salto científico e artístico cumprido pelos gênios do Renascimento, o impulso técnico-social que imprimiram Bacon e Descartes, a abertura de horizontes devida à descoberta da América e às outras grandes viagens e o acúmulo de riqueza obtido graças às conquistas coloniais. Apesar de todos esses determinantes, faltava um paradigma unificador, que no conceito de Kuhn (2003), é toda a constelação de crenças, valores, símbolos, técnicas partilhadas pelos membros de uma determinada comunidade, ou seja, o conjunto de teorias, métodos aceitáveis e problemas considerados como relevantes numa comunidade científica.

Num mundo dominado pelas emoções, em que os fenômenos eram explicados por questões mágicas, sobrenaturais ou divinas, surge o iluminismo, definido por De Masi (1999) como uma atitude mental livre de preconceitos e dogmas, crítica e racionalmente autodirigida. O iluminismo, enquanto espírito de uma época, tornou-se o paradigma mais influente sobre a economia e o mundo do trabalho na passagem do século XVII para o século XVIII, que ficou conhecido como o século das luzes, em oposição às trevas e ao ocultismo que dominaram a Idade Média, segundo autores iluministas.

O pressuposto básico do Iluminismo é, portanto, que o homem, todos os homens, são dotados de uma luz natural, de uma racionalidade capaz de permitir que conheçam o real e que ajam livre e adequadamente para a realização de seus fins. A tarefa da Filosofia, da Ciência e da Educação é, então, permitir que esta luz natural possa ser posta em prática, removendo-se os obstáculos que a impedem e promovendo o seu desenvolvimento. O iluminismo possui, portanto, um caráter pedagógico, enquanto projeto de formação do indivíduo, podendo ser visto também como herdeiro do humanismo inaugurado no Renascimento. (MARCONDES, 1996, p. 23)

Ao conhecimento, por meio do paradigma iluminista, foi atribuída a capacidade de libertar os homens da escravidão imposta pela ignorância e pela superstição que os tornam facilmente domináveis. Para essa libertação os homens dispõem da Ciência e da Educação. Neste sentido, a iniciativa de Diderot e D'Alembert, de sistematizar em uma obra, a *Enciclopédia*, todo o saber de uma época, simboliza esta concepção. A partir das teorias de Bacon, Descartes, Newton e Locke, o iluminismo constituiu-se no instrumento mais eficaz de difusão das técnicas operacionais indispensáveis para a construção de uma nova sociedade.

Das esferas áulicas da Política e do Direito a indústria levará esse impulso racionalizador às oficinas, aos escritórios, aos mercados, aos bancos. Quando a nova organização e o espírito nela subentendidos, fortalecidos pelos seus extraordinários resultados produtivos e econômicos, transbordaram dos locais de trabalho para os locais de vida, para as cidades, escolas, hospitais, repartições, igrejas, não sealaria mais apenas em indústria, mas em sociedade industrial (DE MASI, 1999, p. 123).

A indústria, símbolo máximo da sociedade industrial, surgiu da necessidade de se centralizar e mecanizar o processo produtivo, na Europa do século XVIII, principalmente na Inglaterra, França, Holanda e Alemanha. No entanto, o seu apogeu se deu durante o século XIX, nas grandes fábricas metalúrgicas, e no século XX, com a indústria automobilística dos Estados Unidos. No interior das fábricas se davam as relações de trabalho, com o constante interesse do capital em adequar aos seus propósitos os inúmeros elementos constitutivos do processo de trabalho (MARQUES, 1989). No século XIX, portanto, o sistema a partir do qual todos os outros sistemas iam se modelando, passou a ser a fábrica, que ocupou o espaço que durante muitos séculos foi ocupado pela produção agrícola.

Entrávamos, assim, na segunda onda, deixando para trás a sociedade agrícola, que Toffler (1980) chamou de “a primeira onda”. Para esse autor a sociedade industrial é muito mais que chaminés e linha de montagem. A sociedade industrial é um sistema social que transformou todos os aspectos da vida humana e atacou todas as feições da sociedade agrícola (feudal), que tinha

na terra a base da economia, da vida, da cultura e das estruturas institucionais, tais como a família, o estado e a igreja.

A partir da sociedade industrial, a maioria das pessoas seguia uma trajetória de vida padrão: eram educadas numa família nuclear e instruídas numa escola-fábrica para trabalhar numa grande companhia, pública ou privada. Assim, cada fase da vida era determinada por uma instituição fundamental ao processo de industrialização.

A sociedade industrial, de acordo com Toffler (1980), incorporou ainda um novo modo de pensar a realidade, baseado em três conceitos fundamentais. Primeiramente, baseado na filosofia de Bacon, o homem deve ter o domínio sobre a natureza. Em segundo lugar, de acordo com os estudos de Darwin, o homem é a criatura mais sublime e perfeita de um longo processo evolutivo. Por fim, seguindo Comte, a história flui irreversivelmente para uma vida melhor para a humanidade, conceito que está na base do princípio do progresso. Esses pressupostos, juntamente com o paradigma iluminista, alteraram “drasticamente a maneira como os seres humanos vieram a perceber o mundo em redor deles e como eles se comportavam em suas vidas cotidianas” (TOFFLER, 1980, p. 111).

Até mesmo a concepção de tempo e espaço foi transformada pela sociedade industrial. Na sociedade feudal, o tempo era abundante para o trabalhador agrário e estava ligado ao ciclo produtivo da terra. Era um tempo circular, onde a história tinha um começo, um fim e um recomeço, e não era um tempo preciso, padronizado. A sociedade industrial tornou o tempo linear e preciso. Tanto que para quem nasceu e viveu neste modelo societário é inconcebível uma outra forma de tempo. Para os filhos da sociedade industrial, o tempo corre numa linha reta que se estende indefinidamente para trás e para o futuro (TOFFLER, 1980).

A reboque da nova concepção de tempo veio uma nova concepção de espaço. Se na sociedade feudal a vida acontecia num espaço exíguo, a sociedade industrial criou espaços notoriamente dilatados, com o trânsito incessante de mercadorias, pessoas, idéias e costumes.

No velho sistema agrícola, as estruturas físicas básicas eram uma igreja, um palácio do nobre, algumas choupanas miseráveis, e, casualmente, uma taverna ou um mosteiro. A civilização da

Segunda Onda, por causa de sua divisão de trabalho muito mais complexa, exigia tipos de espaços muito mais especializados. Por essa razão, não tardou que se encontrassem arquitetos criando escritórios, bancos, delegacias de polícia, fábricas, terminais ferroviários, lojas de departamentos, prisões, postos de bombeiros, hospícios e teatros. Estes tipos de espaços muito diferentes tinham de ser combinados uns com os outros em modos logicamente funcionais (TOFFLER, 1980, p. 115).

O espaço passou a ser cuidadosamente organizado e coordenado, tal qual o tempo preciso e linear, o que também proporcionou o surgimento do sistema métrico. Com esse sistema foi possível mapear as fronteiras das nações, demarcar as propriedades privadas, colocar os navios em rotas retas, construir ferrovias em linha reta, as cidades e suas ruas, a mecanização da lavoura, dentre inúmeras mudanças na concepção de espaço do homem medieval. “Assim, a nossa concepção e experiência de espaço passou por um processo de linearização que correspondeu à linearização do tempo” (TOFFLER, 1980, p. 117).

A história da sociedade industrial é a história da contínua transformação dos modos de produção e, conseqüentemente, do próprio trabalhador. O século XVIII testemunhou a Primeira Revolução Industrial, que tinha no carvão a sua principal fonte de energia e introduziu nas fábricas a máquina a vapor. Nesta fase, o trabalhador determinava o quanto e como produzir, já que a produção ainda dependia dos seus conhecimentos (MARQUES, 1989).

No entanto, a mudança mais significativa introduzida nas relações sociais pela Primeira Revolução industrial foi a separação dos locais de trabalho e de residência, “que criou a necessidade tanto de novas instituições encarregadas da custódia das crianças, como novas formas de socialização e de capacitação para o trabalho”. (FERNÁNDEZ ENGUITA, 2004, p. 28). A escola surgiu, portanto, neste contexto, desempenhando um papel decisivo na socialização das crianças para o novo mundo do trabalho fabril e também como uma antecipação da fábrica, ou seja, como um ambiente adaptativo e intermediário entre as relações sociais próprias da família e as do trabalho assalariado, como bem observa Fernández Enguita (2004). O tópico a seguir servirá para aprofundarmos a compreensão do surgimento da escola e da concepção de educação que predominou no interior dessa nova instituição no início da Revolução Industrial.

3.2.1. A escola tradicional e a relação professor-alunos

O Brasil, no final do século XIX, vivia o seu período iluminista, ao mesmo tempo que realizava a expansão da cultura cafeeira e passava gradativamente do modelo agrário-exportador para o modelo urbano-exportador. Nessa fase, surge nos países industrializados da Europa a escola pública, gratuita e universal, com o objetivo de implantar um sistema de crenças e valores adequados à sociedade nascente, eminentemente industrial.

Com o Brasil não foi diferente. Criada para suprir as necessidades da organização produtiva industrial, a escola tornou-se também uma necessidade social e um meio para disseminar a visão burguesa do mundo e assim consolidar a burguesia industrial como classe dominante. O conhecimento historicamente acumulado pela humanidade deveria então ser transmitido por meio da escola e aqueles que se apropriassem do conteúdo escolar estariam aptos a viver numa sociedade onde a prosperidade e a riqueza estariam diretamente relacionadas à posse e aplicação dos conteúdos escolares (VOLSI, 2002).

Portanto, a escola pública, tal qual a conhecemos hoje, foi criada com a função de transmitir o conhecimento produzido por força do novo paradigma científico, o iluminismo, rompendo com o passado tido como nebuloso e obscuro pelos iluministas.

Segundo Saviani (1987), a concepção filosófica de educação predominante nesse período foi a concepção “humanista” tradicional, que vê a educação como algo tributário de determinado “sistema filosófico” geral. Tem uma visão essencialista de homem, tido como possuidor de uma essência imutável. De acordo com essa concepção, a educação deveria conformar-se à essência humana, pois nela não havia lugar para a inovação.

A escola tradicional no Brasil inspirou-se na Pedagogia do filósofo alemão Johann Friedrich Herbart (1776 - 1841) e do educador suíço Johann Heinrich Pestalozzi (1746 - 1827). A extensa literatura herbartiana, publicada nos EUA, chegou ao Brasil na transição do século XIX para o século XX, por intermédio de intelectuais ligados às oligarquias dirigentes e à Igreja. (GHIRALDELLI JR, 1994).

Para Herbart, o que existia era a instrução educativa, ou seja, a formação do caráter e da mente pela instrução, pelo contato com modelos literários, artísticos, científicos e filosóficos que, uma vez no papel de conteúdos escolares, deveriam educar as novas gerações, colocando-as em contato, com o patrimônio cultural das gerações passadas (GHIRALDELLI JR, 1994, p. 22).

Acoplada ao culto do rigor, à disciplina e também à forma e organização curricular oriunda do positivismo e do iluminismo, a pedagogia herbartiana forneceu o corpo principal do que chamamos hoje no Brasil de escola tradicional (GHIRALDELLI JR, 1994). Nesse período, a educação era concebida como instrução, caracterizada pela transmissão de conhecimentos a ser realizada única e exclusivamente na escola. O conhecimento provinha do meio e deveria ser transmitido ao indivíduo na escola. Di Giorgi (1986) sustenta que a escola tradicional é uma espécie de resíduo medieval, educação adaptada a uma sociedade estática, que formava indivíduos unicamente capazes de reproduzir o já existente, indivíduos sem iniciativa própria. Para tanto, a escola tradicional se valia do método herbartiano dos cinco passos: preparação, apresentação, associação, generalização e aplicação. As diferenças individuais não eram respeitadas, pois se buscava a padronização do conhecimento e a homogeneização das condutas.

Na escola tradicional, o ensino era centrado no professor e voltava-se para o que era externo ao aluno, tais como o programa e as disciplinas. A relação professor-alunos se dava de forma vertical, cabendo ao professor a decisão sobre o que, quando e como ensinar, com o predomínio do autoritarismo e do distanciamento do professor em relação ao aluno. Ao aluno cabia apenas executar o que era determinado pelo professor, de modo obediente, receptivo e passivo. A real função do aluno no processo educativo era realizar tarefas, preferencialmente sem questionar seus objetivos (BEHRENS, 1999). O aluno era uma “caixa” onde o professor depositava o conteúdo escolar e, posteriormente, verificava para comprovar se o que fora depositado ainda estava lá. Freire (1987) chamou de “educação bancária” esse modelo de ensino fornecido pela escola tradicional. Quanto mais o professor enchia o aluno com os seus depósitos, melhor educador ele era considerado. Já o aluno, quanto mais se deixasse encher, melhor educando era. Deste modo, educador e educando permaneciam

sempre em posições fixas. O professor era sempre o que sabia, enquanto o aluno era sempre o que precisava aprender.

Fernández Enguita (2004) aponta que na escola tradicional a criança aprendia, de modo sistemático, uma série de novidades tendo sempre em vista a adaptação à nova ordem social eminentemente industrial. Submeter-se a uma autoridade impessoal e burocrática; aceitar que outros decidissem por elas o que fazer, como fazer, quando e em que ritmo; competir de maneira destrutiva; aceitar uma estrutura social desigual e estratificada; manter uma atividade regular e continuada independentemente de seu estado de ânimo e desenvolver novos hábitos de conduta são apenas algumas das características das relações sociais que se davam na escola e que expressavam, até certo ponto, as relações sociais próprias da nascente sociedade industrial.

Nesse período, a família ainda era considerada a instituição mais eficiente para a transmissão dos valores indispensáveis à formação da personalidade dos indivíduos e ao convívio social. Como vimos no capítulo anterior, os papéis desempenhados pela família e pela escola eram bem definidos socialmente, ou seja, ambas as agências socializadoras possuíam funções específicas que contribuíam para estabelecer, desenvolver e, ao mesmo tempo, conservar a organização social. Assim, não haviam ingerências de parte a parte, ficando cada qual com as suas respectivas tarefas, sem intromissões naquilo que era reconhecidamente responsabilidade exclusiva.

Todavia, novas necessidades sociais foram surgindo, a partir das quais novas formas de trabalho e novas instituições foram sendo inventadas. A Primeira Revolução Industrial foi responsável por um considerável desenvolvimento das forças produtivas e, conseqüentemente, proporcionou um gigantesco aumento da produtividade. No entanto, o capital ainda não havia conquistado o domínio completo do trabalho desempenhado pelos operários e isso dificultava a expansão da produção na velocidade e quantidade almejada pelo capital (MARQUES, 1989). Essa questão não tardaria a ser resolvida pela classe dominante, como veremos no tópico a seguir.

3.3. O Modo de Produção Rígido

No final do século XIX, Frederick Taylor estabeleceu os princípios da administração científica, que são considerados a base da Segunda Revolução Industrial. Nesse momento, o carvão deixou de ser a principal fonte de energia, substituído pelo petróleo e pela energia elétrica. A máquina a vapor, por sua vez, foi substituída pelo motor à explosão; estas inovações viabilizaram a tão esperada produção em larga escala.

Marques (1989) assinala que Taylor, para levar às fábricas os princípios da organização científica, aproveitou-se de um contexto favorável proporcionado por diversos fatores, dentre os quais a autora destaca: 1. Fim da livre concorrência com o surgimento dos monopólios e trustes; 2. Surgimento do capital financeiro, como fusão do capital bancário e industrial; 3. As exportações de mercadorias foram superadas pelas exportações de capitais; 4. Por fim, o domínio mundial de uma grande potência.

Taylor reorganizou os processos de produção por meio do critério do menor tempo, dando origem a novas formas de trabalho. Essa reorganização fez com que o capital concretizasse um sonho há tempos acalentado: apoderou-se do saber operário. Isso só foi possível devido à separação entre concepção e execução do trabalho e, assim, o capital pôde alterar o processo de trabalho sempre que considerasse necessário e conveniente. Esse novo paradigma produtivo contribuiu também para o aprimoramento das ferramentas e das máquinas, reduzindo o tempo da produção e aumentando a mais valia relativa (MARQUES, 1989).

A revolução iniciada por Taylor foi aprimorada por Ford, no início do século XX, com a introdução da linha de montagem nas fábricas. A partir de Ford, o ritmo de trabalho passou a ser imposto pelo ritmo da esteira da linha de montagem e dos sistemas aéreos de transmissão. Os princípios do Fordismo aumentaram a intensidade do trabalho, já que a produção era diretamente proporcional ao ritmo da linha de montagem. Quanto mais rápida a linha de montagem, maior a quantidade de mercadorias produzidas.

A linha de montagem eliminou o deslocamento do trabalhador dentro da fábrica. Ele não precisava mais se deslocar atrás de peças e ferramentas para exercer sua função, pois a esteira deixava ao alcance das mãos tudo o que o operário precisava para realizar o seu trabalho. Com isso foi possível reduzir o tempo e o custo da produção, eliminar postos de trabalho e, conseqüentemente, expandir a acumulação de capital de uma forma nunca antes imaginada.

A introdução de máquinas cada vez mais complexas e aperfeiçoadas fez com que o trabalhador realizasse somente operações simples e elementares, o que permitiu a contratação de trabalhadores extremamente desqualificados. A simplificação do trabalho foi de tal monta que, segundo Marques (1989), 85% dos operários precisavam de no máximo uma semana para aprender o seu ofício.

Marques (1989, p. 24) resume com precisão as características fundamentais da Segunda Revolução Industrial e as conseqüências disso na produtividade, no seguinte excerto:

O conjunto dos princípios adotados por Ford propiciou a obtenção da redução do tempo de produção através da especialização do operário e da contração do tempo dedicado à circulação de materiais; redução do custo de fabricação e, principalmente, aumento significativo da produtividade. Estavam, portanto, dadas as condições para a produção em larga escala. Ford havia completado o trabalho iniciado por Taylor.

Em suma, o acelerado desenvolvimento das forças produtivas desencadeado pela Primeira Revolução Industrial exigiu novas formas de organização do trabalho que, por sua vez, proporcionou o início da produção e do consumo em massa, fato que é tido pelos autores consultados como a principal característica da Segunda Revolução Industrial. Em cada revolução, portanto, há um elemento predominante sobre os outros. Se a primeira revolução modificou radicalmente os meios de produção e a estrutura da propriedade, a segunda alterou significativamente a forma de organização do trabalho e a estrutura da autoridade, segundo análise realizada por Fernández Enguita (2004). Com isso, temos sensíveis mudanças nas instituições socializadoras e nas relações daí decorrentes, como veremos a seguir.

3.3.1. A escola nova e a relação professor-alunos

O paradigma Taylorista/Fordista provocou profundas mudanças na sociedade. No Brasil, principalmente a partir da década de 1930, no âmbito educacional, a maior novidade foi a publicação do Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova, em 1932, que preconizava a reconstrução da escola na sociedade urbana e industrial (VEIGA, 1989).

A psicologia humanista de Carl Rogers (1902-1987), juntamente com a pedagogia do educador norte americano John Dewey (1859-1952), proporcionaram o surgimento do movimento escolanovista, acolhido no Brasil por um grupo de notáveis educadores, dentre os quais destacamos Anísio Teixeira, Lourenço Filho e Fernando de Azevedo. A Escola Nova teve início, portanto, num momento histórico de efervescência de idéias, aspirações e antagonismos políticos, econômicos e sociais, em reação à pedagogia tradicional (BEHRENS, 1999).

O Manifesto dos Pioneiros na Educação supõe a educação como um problema social e preconiza uma mudança nos métodos educacionais, fundamentando-se nas descobertas da psicologia, filosofia e sociologia. Busca a mudança propondo a educação como função pública, assegurando escola para todos, **pois a educação familiar já não atendia à necessidade do mundo do trabalho** (MARTINS, 2005, p. 54; grifo nosso).

Vejamos o que diz o Manifesto sobre a relação que o Estado deveria estabelecer com a família, tendo em vista a educação das novas gerações:

A educação que é uma das funções de que a família se vem despojando em proveito da sociedade política, rompeu os quadros do comunismo familiar e dos grupos específicos (instituições privadas), para se incorporar definitivamente entre as funções essenciais e primordiais do Estado. Esta restrição progressiva das atribuições da família [...] não lhe tirou a "função específica", dentro do "foco interior", embora cada vez mais estreito, em que ella se confinou. [...]. Por isto, o Estado, longe de prescindir da família, deve assentar o trabalho da educação no apoio que ella dá á escola e na collaboração effectiva entre paes e professores, entre os quaes, nessa obra profundamente social, tem o dever de restabelecer a confiança da obra commum essas duas forças sociaes – a família e a escola, que operavam de todo indifferentes, senão em direcções

diversas e às vezes opostas. (MANIFESTO, *apud* GHIRALDELLI JUNIOR, 1994, p. 61-61).

De acordo com Martins (2005, p. 54), “a Constituição de 1934 dispõe pela primeira vez que a educação é um direito de todos, devendo ser ministrada pela família e pelos poderes públicos, no caso representado pela escola”. Portanto, a referida Carta Magna, inspirada no Manifesto dos Pioneiros da Educação, é o primeiro documento, na história da educação brasileira, que convoca a família a auxiliar o Estado na tarefa de educar, caracterizada pelo desenvolvimento da consciência da solidariedade humana.

Nascia, deste modo, a parceria entre a família e a escola visando a educação das crianças, parceria que vem interferindo de uma maneira indesejável na relação que professor e alunos estabelecem com fins pedagógicos na atualidade, como veremos adiante. Por ora, cumpre-nos discorrer sobre a escola nova e as relações sociais predominantes em seu interior.

Para Saviani (1987), a concepção filosófica de educação que se encontra na base do chamado movimento da escola nova é a **concepção “humanista” moderna**, que abrange, dentre outras correntes, o pragmatismo, o historicismo, o existencialismo e a fenomenologia. A concepção humanista moderna leva em conta uma visão de homem centrada na existência, onde esta precede a essência e a natureza humana é mutável. Por ser o homem um ser complexo, porém inacabado, o ensino é centrado no educando e não no educador como na concepção tradicional. Ao invés de seguir uma ordem lógica, segue uma ordem psicológica. Ao invés de subordinar os meios aos fins, subordina os fins aos meios.

A escola nova concebe a educação no seu sentido mais amplo, como formação humana e não apenas como a educação que se processa na escola. A educação tem por fim a “aprendizagem que abranja conceitos e experiências, tendo como pressuposto um processo de aprendizagem pessoal”. (MIZUKAMI, 1986, p. 45). A escola decorrente de tal concepção coloca o aluno no centro do processo de ensino e de aprendizagem, razão pela qual:

essa abordagem dá ênfase às relações interpessoais e ao crescimento que delas resulta, centrado no desenvolvimento do indivíduo, em seus processos de construção e organização

peçoal da realidade, e em sua capacidade de atuar, como uma pessoa integrada. Dá-se igualmente ênfase à vida psicológica e emocional do indivíduo e à preocupação com a sua orientação interna, com o autoconceito, com o desenvolvimento de uma visão autêntica de si mesmo, orientada para a realidade individual e grupal (MIZUKAMI, 1986, p. 37-38).

Na relação pedagógica que se estabelece em sala de aula, o professor desempenha o papel de “facilitador da aprendizagem”, possibilitando ao aluno que entre em contato com suas dificuldades existenciais. Assim, o relacionamento professor-alunos se dá num ambiente democrático e acolhedor, onde o professor se relaciona com o caráter individual de cada aluno. Este, por ser turno, desempenha o papel central no processo ensino-aprendizagem, que deve levar em conta os aspectos psicológicos de sua personalidade.

Ao aluno, como sujeito ativo, cabe a responsabilidade pelo aprendizado que se dá pela descoberta. “Com liberdade para aprender, participa das experiências de aprendizagem de maneira ativa e desenvolve iniciativa própria”. (BEHRENS, 1999, p. 49). Assim, cada aluno se desenvolve de acordo com suas próprias capacidades e recursos em função da sua ação e esforço individual. “O diretivismo no ensino, característico das abordagens predecessoras, é aqui substituído pelo não-diretividade: as relações verticais e impostas, por relação EU-TU e nunca EU-ISTO”. (MIZUKAMI, 1986, p. 31).

Outro fenômeno educacional criado pela Segunda Revolução Industrial é relatado por Frigotto (1985) nos seguintes termos:

Na medida, todavia, em que o sistema capitalista se solidifica e os sistemas educacionais se estruturam, assume nitidez a defesa da universalização dualista, segmentada: a escola disciplinadora e adestradora para os filhos dos trabalhadores e escola formativa para os filhos das classes dirigentes (p.34).

Vê-se que, na Segunda Revolução Industrial, predominava o entendimento de que à classe trabalhadora deveria ser destinado um ensino voltado às necessidades imediatas da produção, ao passo que os filhos das classes dirigentes deveriam ser formados para administrar e governar.

A escola pública, nesse momento, continuou alfabetizando as massas. À classe trabalhadora foi garantido algum saber, porém numa quantidade

estritamente necessária à produção. Com o passar do tempo, as propostas escolanovistas deixaram de atender a contento as expectativas sociais sobre a educação das crianças. A concepção de educação que inspirou o movimento escolanovista, atrelado ao modo de produção fordista, entra em crise e passa a ser questionada, dando origem a uma nova concepção, que neste trabalho chamaremos tecnicismo, o qual será abordado no item a seguir.

3.3.2. A escola tecnicista e a relação professor-alunos

A crise do paradigma escolanovista foi provocada, dentre outros fatores, pelos questionamentos que recaíam sobre o modo de produção rígido, já que o mesmo não mais conseguia responder com a mesma eficiência às demandas da sociedade por uma escola mais racional e efetiva. Assim, a escola é redirecionada para uma concepção de ensino que enfatizava a organização racional dos métodos pedagógicos. Nos cursos de aperfeiçoamento de professores do curso normal “começaram a ser introduzidos os princípios de uma tecnologia educacional importada dos Estados Unidos. Dado o seu caráter multiplicador, o ideário renovador-tecnicista foi-se difundindo”. (VEIGA, 1989, p. 33). Assim, a escola passou a privilegiar os processos metodológicos em detrimento da própria aquisição do conhecimento que se dá pela aprendizagem.

O pressuposto que embasou esta pedagogia está na neutralidade científica, inspirada nos princípios de racionalidade, eficiência e produtividade. Buscou-se a objetivação do trabalho pedagógico da mesma maneira que ocorreu no trabalho fabril. Instalou-se na escola a divisão do trabalho sob a justificativa de produtividade, propiciando a fragmentação do processo e, com isso, acentuando as distâncias entre quem planeja e quem executa (VEIGA, 1989, p. 34-35).

Para Saviani (1987), a escola tecnicista está relacionada à **concepção analítica** de Filosofia da Educação, concepção esta que não pressupõe explicitamente uma visão de homem nem um sistema filosófico geral. Na concepção analítica, a tarefa da Filosofia da Educação é efetivar a análise lógica

da linguagem educacional, pela lógica informal. Não é tarefa sua produzir enunciados e muito menos práticas.

Segundo Veiga (1989), a escola tecnicista se caracteriza por uma excessiva preocupação com a eficácia e a eficiência do processo de ensino, razão pela qual os aspectos mensuráveis e observáveis são extremamente valorizados. Toda estratégia de ensino deve ser fundamentada nos princípios da tecnologia educacional. Assim, o ensino compõe-se de padrões de comportamento que podem ser mudados por meio de condicionamentos baseados em categorias de comportamento e em habilidades a serem desenvolvidas.

O maior expoente dessa concepção de ensino é o psicólogo norte-americano Burrhus Frederic Skinner (1904-1990), considerado o pai da Psicologia Experimental, para quem a educação, o processo ensino-aprendizagem e a instrução significam arranjos de contingências que possibilitam a transmissão cultural, fim último de todo o processo educacional (MIZUKAMI, 1986).

Saviani (1985) considera que a escola tecnicista se propôs a “planejar a educação de modo a dotá-la de uma organização radical capaz de minimizar as interferências subjetivas que pudessem pôr em risco sua eficiência” (p. 15). Nesta perspectiva, o elemento fundamental da escola tecnicista passa a ser a organização racional dos meios, ao contrário da escola tradicional, que tinha no professor o principal elemento do processo de ensino e de aprendizagem, e da escola nova, na qual o aluno ocupava a posição central nesse processo.

Segundo Mizukami, na relação professor-aluno:

o professor teria a responsabilidade de planejar e desenvolver o sistema de ensino-aprendizagem, de forma tal que o desempenho do aluno seja maximizado, considerando-se igualmente fatores tais como economia de tempo, esforços e custos (1986, p. 31).

O professor passa a ser considerado, portanto, um engenheiro comportamental, a quem cabe arranjar as contingências de reforço de modo a possibilitar a ocorrência de uma resposta a ser aprendida. Ao aluno, cabe apenas submeter-se ao que foi racionalmente planejado para obter a resposta desejada. É um mero expectador da realidade objetiva, já que a aprendizagem decorre da

aquisição dos comportamentos desejáveis. Exige-se do aluno respostas prontas e corretas, o que o torna condicionado e acrítico. Em suma, nessa concepção de escola o relacionamento professor-aluno fica em segundo plano, pois tanto um quanto o outro deixam de ser os elementos fundamentais do processo de ensino e de aprendizagem. Na escola tecnicista “o processo é que define o que professores e alunos devem fazer, quando e como o farão”. (VEIGA, 1989, p. 35).

Segundo Behrens (1999), a forte influência cientificista e a cisão entre sujeito e objeto fragmentaram ainda mais o conteúdo oferecido pela escola tecnicista. A desvinculação entre teoria e prática educativa tornou-se mais acentuada, sendo que esta passou a se concretizar na aplicação de técnicas comportamentalistas que visavam transformar o ensino num processo objetivo e operacional. Por essa razão, os manuais e os livros didáticos adquiriram especial importância para a organização do ensino. A escola tecnicista desempenhava “o papel de treinar os alunos, funcionando como modeladora do comportamento humano” (BEHRENS, 1999, p. 52), e os defensores do tecnicismo diziam que:

o país deveria fazer progredir a qualidade da mão-de-obra nacional através de uma rede de ensino voltada para a capacitação técnica do trabalhador. Cada homem, uma vez tendo aumentado o seu “capital humano” – sua capacitação técnica de trabalho especializado –, poderia produzir mais e melhor e contribuir de maneira mais efetiva para o desenvolvimento econômico do país (GHIRALDELLI JUNIOR, 1994, p. 186).

Para coroar todos os esforços envidados pelos tecnoburocratas, no ano de 1971 a ditadura militar transformou o tecnicismo na pedagogia oficial da escola pública, por meio da Lei nº 5.692/71, que dentre outras coisas, “reformulou a organização do ensino e, com a alegação da ausência de técnicos de nível médio no mercado, estabeleceu a profissionalização compulsória em nível de 2º grau”. (DEL PINO, 1997, p. 153). Como se não bastasse, a referida Lei também acabou com a Escola Normal, transformando o curso de formação de professores de 1ª a 4ª série na Habilitação Magistério (GHIRALDELLI JUNIOR, 1994).

A partir desse modelo de ensino, “a ditadura colocou a escola ao mercado de trabalho, reduzindo a educação a mero fator econômico de produção, dirigida aos interesses do capital”. (LOPES NETO & MORAES, 1993, p. 28, *apud* DEL PINO, 1997). Em suma, a escola tecnicista tinha a função de formar o aluno para o

sistema produtivo, o que fez com que ela perdesse de vista a especificidade da ação educativa. O aluno, diante dessa realidade, tornava-se acrítico e condicionado, pois a ele competia apenas seguir à risca o que os manuais e os livros didáticos propunham. O fim último de todo o esforço educacional era tão somente o desenvolvimento da competência técnica do aluno.

Ressalvamos que a passagem do paradigma escolanovista para o tecnicismo não se deu ao acaso, visto que nos países desenvolvidos um novo modo de produção ganhava cada vez mais espaço na organização social, determinando novas relações sociais e, conseqüentemente, novas formas de trabalho. Na segunda metade do século XX, o mundo desenvolvido testemunhava o surgimento de um novo modelo de sociedade, como veremos no tópico a seguir.

3.4. O Paradigma da Produção Flexível

Apesar de tudo o que conquistou para o capital, o Taylorismo-fordismo, paradigma produtivo que impregnava todas as instituições de nossa sociedade, entra em declínio a partir da segunda metade do século XX. A organização científica do trabalho já não conseguia servir de suporte para a valorização do capital com base no aumento da produtividade (MARQUES, 1989).

Há vários estudos que buscam compreender e interpretar a crise estrutural que afetou a sociedade fordista depois da segunda guerra mundial. Independente da interpretação que se dá ao impasse da sociedade capitalista na segunda metade no século passado, os analistas pesquisados concordam que se trata de um momento de transição do modo de produção rígida ao modo de produção flexível, nos países industrializados.

Para Marques (1989), essa transição permitiu ao capital aprofundar ainda mais o uso da organização científica do trabalho e deu origem a uma nova organização social. A segunda metade do Século XX caracterizou-se por um conturbado período de reestruturação econômica e de reajustamento social e político. No interior das organizações, novas formas de trabalho foram

implementadas a partir de uma maior flexibilidade dos processos, mercados, produtos e padrões de consumo. O gerente passou a exercer um papel diferente daquele que exercia nos sistemas de controle do modelo Taylorista/fordista. O novo paradigma industrial trouxe exigências de uma competência baseada no conhecimento e na capacidade de resposta.

Em linhas gerais essas são as características fundamentais do modo de produção flexível, que passamos a explicitar brevemente a partir das análises de Harvey (1992), Wood (1993), Coriat (1994) e Antunes & Alves (2004).

Para Harvey (1992), o padrão de acumulação flexível articula um conjunto de elementos de continuidade e de descontinuidade, que acabam por conformar algo relativamente distinto do padrão Taylorista/fordista de acumulação, mas retendo o caráter essencialmente capitalista do modo de produção vigente e de seus pilares fundamentais.

O modo de produção flexível se fundamenta, portanto, num padrão produtivo organizacional e tecnologicamente avançado, resultado da introdução de técnicas de gestão da força de trabalho próprias da fase informacional, bem como da introdução ampliada dos computadores no processo produtivo e de serviços. Para Coriat (1994), o paradigma flexível é assim chamado por ser capaz de produzir diferentes produtos sem exigir maior reorganização do processo produtivo. Sua produção é, portanto, bem variada e heterogênea, ao contrário da homogeneidade fordista. Outra característica da produção flexível é que ela é essencialmente vinculada à demanda, visando atender às exigências mais individualizadas do mercado consumidor, diferentemente da produção em série do Taylorismo/fordismo.

Essa flexibilidade na produção só foi possível devido aos maciços investimentos em pesquisas realizados pelas empresas, que visavam desenvolver tecnologias para substituir o trabalho vivo por trabalho morto e que deu origem às novas técnicas de gestão da força de trabalho, do trabalho em equipe, dos grupos *semi-autônomos*, dentre outras inovações. As linhas rígidas de montagem, que se tornaram marca registrada da Segunda Revolução Industrial, foram substituídas pelas células de produção alimentadas por *trolleys* automatizados, dispostos em pequenas ilhas e não mais em linhas como ocorria no fordismo (CORIAT, 1994).

Isso possibilitou que um só operário fosse capaz de operar simultaneamente várias máquinas, alterando-se a relação homem/máquina que caracterizou a produção do Taylorismo/fordismo.

Esse novo modo de produção exigia ainda, ao menos no plano discursivo, o *envolvimento participativo* dos trabalhadores, que na verdade correspondia à uma participação manipulatória e que preservava, na essência, as condições do trabalho alienado predominante na primeira metade do século XX (HARVEY, 1992). Os trabalhadores foram, portanto, instigados pelo capital a discutir seu trabalho e desempenho nos chamados *Círculos de Controle de Qualidade* (CCQs), que tinham como principal objetivo a melhoria da produtividade das empresas e se converteu num poderoso instrumento para o capital apropriar-se do *savoir faire* intelectual e cognitivo do trabalho, que a organização fordista desprezava (ANTUNES & ALVES, 2004).

A estrutura da indústria na organização toyotista, incluindo as terceirizadas, tornou-se horizontalizada, bem diferente da verticalidade fordista. Enquanto no fordismo quase 75% da produção era realizada no interior das fábricas, no toyotismo essa porcentagem caiu para 25% da produção. A persistir essa tendência, daqui a algumas décadas a fábrica flexível realizará menos que isso ainda, pois ela prioriza o que é central em sua especialidade no processo produtivo e transfere a terceiros grande parte do que anteriormente era produzido dentro de seu espaço produtivo.

Deste modo, os trabalhos polivalentes, multifuncionais, qualificados, fundamentados no trabalho em equipe, combinados com uma estrutura mais horizontalizada e integrada entre diversas empresas, inclusive nas empresas terceirizadas, proporcionou a redução do tempo de trabalho, pois rompeu com o trabalho parcelado predominante na sociedade fordista.

O mercado de trabalho passou por uma radical estruturação. Diante da forte volatilidade do mercado, do aumento da competição e do estreitamento das margens de lucro, os patrões tiraram proveito do enfraquecimento do poder sindical e da grande quantidade de mão de obra excedente (desempregados ou subempregados) para impor regimes e contratos de trabalho mais flexíveis.

Essa flexibilidade teve como propósito satisfazer as necessidades específicas de cada empresa e gerou, por conseguinte, uma aparente redução do emprego regular em favor do crescente uso do trabalho em tempo parcial, temporário ou subcontratado. O novo mercado de trabalho reduziu o número de trabalhadores com jornada integral e empregou cada vez mais uma força de trabalho que era facilmente contratada e demitida sem direitos trabalhistas, fenômeno que Antunes & Alves (2004) chamam de “precarização do trabalho”.

O sistema de produção flexível proporcionou também uma aceleração do ritmo da inovação do produto, ao lado da exploração de nichos de mercados altamente especializados e de pequena escala. O tempo de giro foi reduzido pelo uso de novas tecnologias produtivas (automação, robôs, microeletrônica, informática) e de novas formas organizacionais, dentre as quais destacamos o sistema *Just in Time* e a *Autonomação*.

Para Wood (1993), *Just in Time* é um sistema global de gerenciamento de estoque que tem por objetivo eliminar todo tipo de desperdício com o melhor aproveitamento possível do tempo de produção. A filosofia do *JIT* é realizar apenas o trabalho estritamente necessário, produzindo as unidades necessárias, nas quantidades necessárias e no tempo necessário, graças ao sistema *pull system*, no qual a produção é puxada do fim da linha de montagem. Isso faz com que os estoques sejam mantidos em uma quantidade mínima quando comparados com o sistema fordista, no qual a produção era empurrada desde o início da linha de montagem.

Esse sistema se apóia no método *Kan-Ban*, criado por Taiichi Ohno, que Coriat (1994) considera a maior inovação organizacional da segunda metade do século, quando falamos em gestão de produção. *Kan-Ban* é uma palavra japonesa que significa cartaz, e como método de produção se caracteriza pela utilização de placas ou senhas de comando para reposição de peças e de estoque, de acordo com o seguinte princípio aplicado por Ohno:

O trabalhador do posto de trabalho posterior (aqui tomado como cliente) se abastece, sempre que necessário, de peças (“os produtos comprados”) no posto de trabalho anterior (a seção). Assim sendo, o lançamento da fabricação no posto anterior só se faz para realimentar a loja (seção) em peças (produtos) vendidas (CORIAT, 1994, p. 56).

Já o princípio da *Autonomação*, também elaborado por Taiichi Ohno, corresponde à contração de duas palavras: “autonomia” e “automação”, dando origem a um sistema que permite a parada automática da máquina assim que um defeito qualquer fosse detectado. Com isso, o “automatismo” das máquinas adquiriu uma certa “autonomia” com o objetivo de evitar defeitos. (CORIAT, 1994).

Esse princípio se desenvolveu a partir da linearização da produção e da concepção de organização do trabalho em torno de postos polivalentes, o que levou a uma divisão do trabalho bem diferente do taylorismo/fordismo, pois ao invés de:

proceder através da destruição dos saberes operários complexos e da decomposição em gestos elementares, a via japonesa vai avançar pela *desespecialização dos profissionais* para transformá-los não em operários parcelares, mas em plurioperadores, em profissionais polivalentes, em “trabalhadores multifuncionais” (CORIAT, 1994, p. 53).

No entanto, o autor adverte que a desespecialização dos operários profissionais e qualificados que os transformou em trabalhadores multifuncionais foi, de fato, um movimento de racionalização do trabalho no sentido clássico do termo, ou seja, uma forma de diminuir os poderes que o trabalhador ainda tinha sobre a produção para aumentar a intensidade do trabalho, o que realmente aconteceu.

Na acumulação flexível, a aceleração do tempo de giro na produção teria sido inútil sem a redução de giro no consumo. Isso fez com que a duração de um produto diminuísse pela metade em relação ao produto fordista. A acumulação flexível foi acompanhada na ponta do consumo, portanto, por uma atenção muito maior às modas fugazes e pela mobilização de todos os artifícios de indução de necessidades e de transformação cultural que isso implica (HARVEY, 1992).

Sob a égide do paradigma flexível, o empreendedorismo inovador foi estimulado pela tomada de decisões rápidas, eficientes e bem fundamentadas. Os acessos às informações e às últimas novidades produzidas pelo conhecimento técnico e científico se tornaram de tal modo fundamentais para as empresas a ponto de colocar em risco aquelas que demorassem a conhecê-los.

Em um mundo de rápidas mudanças de gostos e de necessidades, o conhecimento das últimas técnicas, do mais novo produto e da mais recente descoberta científica implica a possibilidade de alcançar uma importante e decisiva vantagem competitiva no mercado atual.

Em suma, flexibilização, terceirização, subcontratação, círculos de controle de qualidade, controle de qualidade total, *kan-ban*, *Just in Time*, *Autonomação*, equipes de trabalho, multifuncionalidade, polivalência, eliminação do desperdício, gerência participativa, são alguns dos principais elementos do modo de produção que surgiu após a Segunda Guerra Mundial e que estão na origem da organização social que estamos constituindo.

Novos valores, novas necessidades, novas lógicas operacionais, novos gostos e sentidos, novas formas de consumo e de gozo do tempo livre são algumas das novidades surgidas com esse novo modo de produção que chamamos de Toyotista. Não é exagero de nossa parte afirmar que, até mesmo, novas personalidades estão surgindo com o modo de produção flexível.

No Brasil, por se tratar de um país em desenvolvimento e por vários outros motivos que pouco tem a ver com esse trabalho, observou-se uma relativa demora no que diz respeito à adequação aos novos ditames do paradigma flexível. Enquanto a Europa, o Japão e os Estados Unidos se rendiam à flexibilização da produção, o Brasil ainda buscava uma forma de superar a ditadura instalada em 1964, quando então os militares passaram a comandar a nação.

Apesar dos atrasos em relação aos países industrializados, a escola brasileira, na segunda metade do século XX, mais uma vez se viu às voltas com diferentes políticas educacionais que visavam profundas mudanças no sistema de ensino nacional. Do currículo aos métodos pedagógicos, da estrutura e organização do ensino à formação dos professores, tudo mudava na tentativa de acompanhar as profundas transformações sociais que o mundo vivia desde o fim da Segunda Guerra Mundial. É sobre as políticas públicas, que dominaram o cenário educacional brasileiro nas últimas quatro décadas, que trataremos no último tópico deste capítulo.

3.5. As novas políticas educacionais

Vimos, no decorrer deste capítulo, que diferentes modos de produção dão origem a novas formas de trabalho que, por seu turno, inspiram distintas concepções de escola, nas quais a relação professor-alunos também ocupa espaços singulares. Enquanto na escola tradicional o professor era a figura principal da relação professor-alunos, no movimento escolanovista o aluno passou a ser o elemento mais importante desta relação. Por outro lado, sob o predomínio do tecnicismo, esse papel coube aos métodos de ensino, ou seja, os meios utilizados pelo professor para transmitir o conhecimento ao aluno no processo de ensino e aprendizagem passaram a ser o mais importante na relação professor-alunos.

Visto desta maneira, corremos o risco de acreditar que a uma concepção de escola sucede outra, ou seja, a escola nova substituiu a tradicional, o tecnicismo superou a escola nova e assim por diante. No entanto, de acordo com Saviani (1987), não é isso o que acontece. A escola nova não aboliu a escola tradicional, que até hoje se encontra presente em nosso meio e ainda constitui o padrão dominante na maioria das redes de ensino público. A escola nova não conseguiu tornar-se o padrão dominante no sistema público de ensino e influenciou de modo superficial a organização e os métodos de ensino oficiais. O mesmo vale para o tecnicismo, que continua desempenhando papel secundário e influenciando apenas periféricamente o aparelho escolar propriamente dito.

Saviani (1987) também afirma que essa sucessão de etapas não se dá linearmente, e sim de forma conflituosa e contraditória, sempre de acordo com as condições estruturais e as demandas da sociedade em que vivemos, que adquiriu feições características com a consolidação do capitalismo e a conseqüente formulação de sua visão de mundo. Neste sistema, a classe detentora do capital torna-se, ao mesmo tempo, a classe dominante e hegemônica, e sua visão de mundo passa a ser aceita e compartilhada por toda a sociedade, ou seja, seus interesses são expressos de modo a abarcar também os interesses das demais classes, tornando-se consenso.

Em se tratando de políticas educacionais, a classe dominante nutria a expectativa de que o povo, uma vez alfabetizado, apoiaria seus programas de governo. Não foi isto o que aconteceu. Algo fugiu do controle e da expectativa dos detentores do capital. Para corrigir o que não estava funcionando bem começa a ganhar corpo o movimento da escola nova, como um mecanismo de recomposição da hegemonia da classe dominante ameaçada pela crescente participação política das massas que, por sua vez, só foi possível devido a alfabetização realizada pela escola tradicional, gratuita e universal (SAVIANI, 1987).

Ao enfatizar a “qualidade do ensino”, a “escola nova” desloca o eixo de preocupações do âmbito político (relativo à sociedade em seu conjunto) para o âmbito técnico-pedagógico (relativo ao interior da escola), cumprindo, ao mesmo tempo, uma dupla função: manter a expansão da escola nos limites suportáveis pelos interesses dominantes e desenvolver um tipo de ensino adequado a esses interesses (SAVIANI, 1987, p. 32).

Para o autor, a escola nova, ao enfatizar a qualidade de ensino, aprimorou a qualidade das escolas destinadas às elites, ao mesmo tempo em que forçou a baixa da qualidade do ensino destinado às camadas menos favorecidas, pois os seus princípios norteadores estimulavam o afrouxamento da disciplina e reduziam as exigências de qualificação nas escolas públicas.

Quando surgem movimentos que intentam uma renovação pedagógica na direção dos interesses populares e começam a se desenvolver críticas à “escola nova” tendentes a incorporar as suas contribuições no esforço de formulação de uma pedagogia popular, o avanço do capitalismo monopolista já oferece condições à política educacional de acionar um novo mecanismo de recomposição de hegemonia: os meios de comunicação de massa e as tecnologias de ensino (SAVIANI, 1987, p. 32).

Paralelamente ao predomínio da tendência tecnicista emerge, em plena ditadura militar da década de 1970, um conjunto de teorias que Saviani (1987) denominou de “crítico-reprodutivistas”. Os principais textos desse conjunto teórico foram escritos pelos educadores franceses Pierre Bordieu, Jean Claude Passeron e pelo filósofo Louis Althusser.

As teorias crítico-reprodutivistas tentaram desmistificar a idéia de escola enquanto instrumento capaz de corrigir as injustiças sociais e garantidora de equidade social. Para esses teóricos, “à escola formal restava o papel de

reprodutora da sociedade de classes, reforçadora do modo de produção capitalista e, por isso mesmo, repressora, autoritária e inculcadora da ideologia dominante”. (GUIRALDELLI, 1994, p. 202).

Deste modo, essas teorias também se empenharam em denunciar a pedagogia tecnicista e combater a crença na autonomia da educação em face das relações sociais. No entanto, “por considerar as relações entre determinantes sociais e educação de modo externo e mecânico, a referida tendência acabou por acentuar uma postura pessimista e imobilista nos meios educacionais”. (SAVIANI, 1987, p. 39).

Os estudos sobre os problemas da educação brasileira passaram a se valer das teorias sociológicas, filosóficas e históricas dominantes no meio acadêmico, deixando em segundo plano a dimensão técnica da pedagogia. Veiga (1987) entende que isso comprometeu, de certo modo, a identidade dos educadores em formação, pois gerou um descrédito relativo à contribuição dos métodos de ensino à prática pedagógica do futuro professor.

Contudo, pode-se perceber que se, de um lado, a teoria crítico-reprodutivista contribuiu para acentuar uma postura de pessimismo, por outro lado, a atitude crítica passou a ser exigida pelos alunos e os professores procuraram rever sua própria prática pedagógica a fim de torná-la mais coerente com a realidade sócio-cultural (VEIGA, 1989, p. 37).

No fim do período ditatorial, começou a se organizar no Brasil uma concepção de educação que postulava a superação das desigualdades sociais a partir das contradições presentes no modo capitalista de produção. Vale frisar que a contradição fundamental do capitalismo é que ele não consegue produzir desenvolvimento sem gerar crise e concentração de riquezas.

O amadurecimento de boa parte das esquerdas durante os 20 anos de regime militar colaborou para o surgimento de um pensamento pedagógico inspirado numa concepção democrática e socialista de mundo, em contraposição às Teorias Crítico-reprodutivistas e às várias vertentes da Pedagogia Nova, que se fizeram passar por radicais durante bom tempo (GHIRALDELLI, 1987, p. 36).

De tendência progressista, esse pensamento pedagógico, também conhecido como Pedagogia Dialética, Histórico-Crítica ou Crítico-Social dos Conteúdos, teve, entre seus principais porta-vozes, Paulo Freire e Dermeval Saviani. Síntese de diversas correntes de pensamentos, tais como o humanismo, a fenomenologia, o existencialismo e o marxismo, essa pedagogia procurou fazer com que a educação se tornasse, para as camadas dominadas da sociedade, instrumento útil na luta pelas transformações sociais que visem a uma sociedade cada vez menos desigual e cada vez mais inclusiva.

Por vivermos em uma sociedade capitalista, essa concepção até agora não conseguiu institucionalizar-se, mas nem por isso ela deixa de cumprir o seu papel de instrumento de lutas dos professores, ao lado de outras práticas sociais (LIBÂNEO, 1983). Enfim, a concepção dialética:

busca superar o intelectualismo formal do enfoque **tradicional**, evitar os efeitos do espontaneísmo **escolanovista**, combater a orientação desmobilizadora do **tecnicismo** e recuperar as tarefas especificamente pedagógicas, desprestigiadas a partir do discurso **reprodutivista**. Procura ainda, compreender e analisar a realidade social onde está inserida a escola (VEIGA, 1989, p. 39-40, grifo nosso).

É a Pedagogia Dialética que nos permite a compreensão crítica de todas as abordagens, tendências pedagógicas e concepções de educação explicitadas neste trabalho, aceitando-as como forças que contraditoriamente constroem a sociedade em que vivemos.

Voltando ao nosso percurso histórico sobre as políticas educacionais nas últimas décadas, chegamos ao fim da ditadura militar, na década de 1980, quando teve início o processo de redemocratização do Brasil, com reflexos em todas as instituições fundamentais à democracia. No âmbito educacional, uma das iniciativas populares mais emblemáticas desse momento que o país vivia se deu no mês de setembro de 1986, na cidade de Goiânia, ao final da IV Conferência Brasileira de Educação, que contou com a participação de mais de cinco mil educadores, vindos de todas as regiões do país.

No encerramento desse encontro, foi publicado um texto conhecido como “Carta de Goiânia”, onde constam as resoluções discutidas durante o encontro e votadas pelos mais de cinco mil participantes. Dois anos depois, esse documento

veio a inspirar a Nova Constituição Federal no artigo que trata da educação escolar, promulgada no dia 05 de outubro de 1988. (GHIRALDELLI JUNIOR, 1994).

Com um caráter nitidamente progressista e inspirada na Pedagogia Histórico-Crítica, a “Carta de Goiânia” apontou os graves problemas sociais e econômicos deixados pelos vinte anos de ditadura militar, cuja política econômica foi marcada pela desigual distribuição da renda e o enorme endividamento externo. Como consequência, as necessidades de escolarização da população carente foram atendidas de modo precário e insuficiente. Portanto, a “Carta de Goiânia” formulou uma lista de princípios que deveriam ser inscritos na Constituição de 1988, para democratizar a educação e superar as desigualdades sociais até então reinantes (GHIRALDELLI JUNIOR, 1994).

Com as esperanças renovadas pela possibilidade de incorporar e atender as necessidades das classes menos favorecidas, entrávamos na década de 1990. No entanto, o capital mais uma vez mostra a sua força e frustra as expectativas daqueles que acreditavam numa nova república, mais igualitária e com justiça social. O Governo Brasileiro, inspirado na doutrina neoliberal, a partir da década de 1990, firma convênios com organismos internacionais, dentre os quais destacamos o Banco Mundial, o Banco Internacional de Desenvolvimento (BID) e o Fundo Monetário Internacional (FMI), por meio dos quais a educação pública deveria converter-se num sistema regido pelas leis do mercado. Como nos esclarece Saviani (1987), “a sucessão de etapas (na política educativa) e a correspondente emergência de concepções (de filosofia da educação) diferenciadas constituem mecanismos de recomposição acionados pela classe dominante para garantir sua hegemonia” (p. 30).

Antes de aprofundarmos a discussão sobre esse fenômeno, que caracterizou as reformas educacionais no Brasil durante a década de 1990, faz-se necessário entendermos o que os estudiosos denominam “Neoliberalismo”. Para Coggiola (1996, p. 195), essa palavra designa “as políticas de privatização econômica e destruição das conquistas sociais, implementadas na Europa desde finais da década de 70, nos EUA desde o governo Ronald Reagan, na América Latina pós-ditaduras militares, na ex-URSS e na Europa Oriental pós-“comunismo”.

No caso do Brasil, os principais pontos da ampla e profunda reforma imposta pelo Neoliberalismo foram os seguintes: ajuste fiscal, enxugamento da máquina do Estado, fim das restrições ao capital externo, abertura do sistema financeiro, redução das regras governamentais para o funcionamento da economia, privatizações, extinção de direitos sociais e reestruturação do sistema previdenciário (COGGIOLA, 1996).

Para o autor, a ideologia neoliberal pregou a individualização dos problemas ou questões sociais pela defesa do Estado mínimo. Porém, no que diz respeito às questões econômicas, essa ideologia pugnou por um Estado forte, contrário ao *Welfare State*, conhecido como Estado Keynesiano, numa alusão ao modelo de Estado defendido pelo economista John Maynard Keynes.

Segundo Gentili (1999), os ideólogos do neoliberalismo viam o “Estado do bem-estar social” como o responsável pela crise econômica e pela desigualdade social que marcaram as últimas décadas do século XX. Esse Estado mostrou-se estruturalmente ineficiente para gerenciar as políticas educacionais. A burocracia estatal revelou-se incapaz de democratizar o ensino e tornou a escola uma instituição ineficiente, ou seja, uma instituição que não cumpre a contento o seu papel social. Transformar a escola numa instituição eficiente é um complexo problema administrativo cuja solução passa por uma mudança na destinação e utilização dos recursos para a educação.

Os governos neoliberais esforçam-se em enfatizar que a questão central não está em aumentar o orçamento educacional, mas em “gastar melhor”; que não faltam mais trabalhadores, mas “docentes mais bem formados e capacitados”; que não faz falta construir mais escolas, mas “fazer um uso mais racional do espaço escolar”; que não faltam mais alunos, mas “alunos mais responsáveis e comprometidos com o estudo”. Com os mesmos recursos financeiros, a mesma quantidade de professores, de alunos, de escolas e de sala de aula, os governos neoliberais prometem fazer uma verdadeira revolução educacional (GENTILI, 1998, p. 18-19; aspas no original).

A revolução educacional apregoada pelos neoliberais veio pela aplicação da lógica do mercado à educação escolar. Assim, a escola transformou-se em empresa, com produtores, fornecedores e clientes bem definidos, todos ao redor de uma preciosa mercadoria, o ensino.

Se a crise que invadiu as escolas foi devida à inexistência de um mercado educacional, nada mais eficaz para a superação dessa crise do que a construção desse mercado, com caráter flexível e dinâmico, bem distinto do sistema rígido e burocrático de ensino público (GENTILI, 1999).

Os princípios que nortearam a construção desse mercado educacional foram os seguintes: *competição interna* e *meritocracia*. Esse último consiste num sistema que premia os vencedores e pune os perdedores baseado no esforço individual e no mérito pessoal dos envolvidos na atividade educacional. Esses princípios deram origem à concorrência que, para os neoliberais, é o pré-requisito fundamental para a construção do mercado educacional. Nesse mercado, as diferenças naturais existentes entre as pessoas são respeitadas e promovidas. “Se a maioria dos indivíduos é responsável por um destino não muito gratificante é porque não souberam reconhecer as vantagens que oferecem o mérito e o esforço individuais através dos quais se triunfa na vida”. (GENTILI, 1999, p. 22).

Em suma, esse foi o caminho percorrido pelas políticas públicas educacionais nas últimas quatro décadas no Brasil, que resultaram numa educação fundada na ideologia neoliberal. Essa ideologia inspirou uma prática pedagógica que influenciou sensivelmente a relação professor-alunos no interior das escolas. Isso nos autoriza a afirmar que essa relação, na atualidade, se dá sob novas bases, bem distintas das que fundamentaram a relação professor-alunos até a primeira metade do século XX, como veremos no tópico a seguir.

3.5.1. A Pedagogia da Qualidade Total

A mais perfeita síntese das influências neoliberais na educação escolar brasileira aconteceu com a introdução da Pedagogia da Qualidade Total, que se deu ao longo da década de 1990, quando Cosete Ramos publicou uma trilogia que ela mesma denominou de “Trilogia da Educação de Qualidade Total”. Essa trilogia viria a se tornar um referencial do neoliberalismo junto às escolas e inspirar uma infinidade de práticas pedagógicas inovadoras.

O primeiro livro dessa trilogia, chamado “Excelência na educação: a escola de qualidade total”, foi publicado em 1992. O segundo, “Pedagogia da qualidade total”, foi lançado dois anos depois. Por último, em 1995 a autora publicou o terceiro volume, intitulado “Sala de aula de qualidade total”.

Segundo Drügg e Ortiz (1994) e Ramos (1994), a filosofia da Qualidade Total é uma revolução na maneira de pensar e de agir, e a primeira revolução a ocorrer na educação é reconhecer a escola como uma empresa, ou seja, uma organização que produz e/ou oferece bens e serviços. O *produto* da escola é o resultado do processo de ensino e aprendizagem.

Cliente é quem se beneficia com o produto desse processo, existindo, no caso da escola, clientes internos e externos. Os alunos são os *clientes internos*, considerados os clientes preferenciais, em função dos quais a escola existe. As famílias, as empresas e a comunidade em geral são consideradas os *clientes externos*. Os *fornecedores* são os órgãos públicos legislativo e executivo das três esferas (federal, estadual e municipal), que alimentam o sistema escolar produtor de bens e serviços repassados aos clientes.

O cliente de uma atividade é quem determina a qualidade do processo que pretende servi-lo. Assim, são as necessidades, os interesses e as expectativas dos clientes que devem indicar como um processo deve funcionar e quais os parâmetros que serão utilizados para sua avaliação. (RAMOS, 1994, p. 84).

Lucro é o ganho obtido pelo aluno da escola e, também, o que a escola obtém como resultado do investimento realizado.

No caso da escola pública, a sociedade lucra com o retorno que o aluno lhe dará em termos de produtividade política, econômica, social, etc. [...] Portanto, para ter Qualidade Total na Educação, é preciso pensar a escola como empresa e aplicar a ela os mesmos princípios de qualidade que se aplica à empresa. À escola-empresa cabe, como a qualquer outra empresa, a satisfação do cliente (DRÜGG e ORTIZ, 1994, p. 49).

A escola pensada como empresa produtora de serviços educacionais deve ser avaliada pelos seus resultados, como se avalia a capacidade competitiva de qualquer empresa. Se os sistemas de controle de qualidade fizeram as empresas superarem a crise e se adaptarem à realidade do mercado mundial, o mesmo vale

para escola. Ao Estado não é dado intervir no direito de livre escolha que os consumidores de educação devem realizar no mercado escolar. A mercadoria oferecida pela escola tem que ser produzida de forma rápida e de acordo com rigorosas normas de controle de eficiência e produtividade, como nos restaurantes *fast foods* (GENTILI, 1999).

Seguindo esses conceitos, a Pedagogia da Qualidade Total se propõe a responder às necessidades básicas de amor, poder, alegria e liberdade dos alunos, por meio do emprego de “times ou equipes de aprendizagem”, onde se busca a cooperação entre todos os envolvidos no processo de ensino e aprendizagem. Portanto, uma escola seguidora desta concepção pedagógica deve compatibilizar a tarefa educativa com as necessidades, interesses e expectativas dos clientes internos e externos, e para satisfazer os clientes é preciso mudar sempre que essas necessidades, interesses e expectativas mudarem (RAMOS, 2005).

A atividade docente que o professor desenvolve, na Pedagogia da Qualidade Total, consiste em prestar um serviço aos clientes preferenciais, que entram com suas histórias de vida e suas diferentes capacidades individuais. “Neste novo cenário, Docente e Discente tornam-se aliados, somando esforços numa mesma direção: a aprendizagem dos alunos”. (RAMOS, 1995, p. 85). Como adverte a autora, essa pedagogia exige um novo professor, capaz de desempenhar uma série de papéis, dentre os quais destacamos o de líder e o de gestor. Como líder, o professor deve orientar o trabalho de reflexão, debate e conceptualização do que é uma Sala de Aula de Qualidade Total, que pode se dar de diferentes maneiras:

Os estudantes podem falar, escrever, elaborar poesias, desenhar, modelar, fotografar, fazer canções, construir maquetes, enfim, criar a “Sala de Aula dos seus sonhos”, através de representações mais ou menos objetivas de seus desejos e expectativas (RAMOS, 1995, p. 86-87; aspas no original).

Outra tarefa a ser considerada pelo professor na condição de líder diz respeito ao envolvimento da família no processo de ensino e aprendizagem que deve ocorrer numa Sala de Aula de Qualidade Total. A família, além de bem-

vinda, deve ser estimulada e solicitada a participar da vida escolar dos estudantes.

Considera-se significativa a presença do Pai, da Mãe e outros membros, juntamente com os estudantes e a professora, na própria sala, para desenvolver atividades interessantes, alegres e criativas, que permitam visualizar e corporificar as expectativas de diferentes parceiros, no que se refere à Qualidade da Educação a ser oferecida na Escola e mais especificamente na Sala de Aula. A participação dos pais é condição essencial para a construção da Qualidade (RAMOS, 1995, p. 90).

Desempenhando o papel de gestor, o professor deve atuar como “um maestro que conduz uma orquestra”, harmonizando “*todo o trabalho desenvolvido pelos componentes do subsistema Sala de Aula, visando alcançar o alvo estabelecido: a aprendizagem dos alunos*”. (RAMOS, 1995, p. 90-91; grifos no original).

Segundo Ramos (1995), a Educação pode ser considerada de qualidade quando é *atual* e *útil*, ou seja, quando trata da realidade na qual está inserido o aluno e quando agrega valor à qualidade de vida dos estudantes no lugar onde vivem. Por essa razão, o currículo escolar há de ser elaborado atendendo aos critérios de *atualidade* e *utilidade*, e deve ser discutido por toda a comunidade escolar, em parceria com os representantes dos órgãos públicos responsáveis pelas escolas públicas e os representantes das entidades mantenedoras das escolas particulares.

Desta feita, na Pedagogia da Qualidade Total, apesar da autora destacar a importância de se dar um tratamento diferenciado para professores e alunos, em função de suas peculiaridade e especificidades, a relação professor-alunos se dá de tal modo que as diferenças entre esses atores sociais tendem a desaparecer. O professor, não obstante os diversos papéis que desempenha, deve respeitar e atender os alunos nas necessidades humanas básicas que surgem no processo de ensino e aprendizagem, pois como vimos, a escola deve compatibilizar a ação educativa com os interesses e expectativas de seus clientes preferenciais.

Ramos (1995) sustenta que na escola tradicional o aluno era coagido a aprender, por meio de instrumentos que atuavam como motivadores externos, tais como os sistemas de punição, recompensas e de avaliação. Predominou até a

década de 80 do século passado, na escola brasileira, o estilo autoritário de docência, ao passo que com a Pedagogia da Qualidade Total teve início a prevalência do estilo democrático na relação professor-alunos, no qual “são discutidas e acertadas, conjuntamente, as normas e regras indispensáveis a uma convivência educativa produtiva e de Qualidade, firmando-se um tipo de “contrato social”, baseado na adesão voluntária”. (RAMOS, 1995, p. 94, aspas no original).

O que motiva o aluno a enfrentar as dificuldades inerentes ao processo de ensino e aprendizagem são os motivadores internos que, ao invés de coagir, estimulam o aluno a aprender através de atitudes, palavras e atos do professor. Isso é possível utilizando-se a teoria do controle, criada por William Glasser, considerado uma das maiores autoridades em educação de qualidade.

Para Glasser (*Apud* RAMOS, 1995), só existe a automotivação, ou seja, só a própria pessoa é capaz de se motivar. Ninguém motiva ninguém, já que a motivação é um fenômeno pessoal, intransferível e gerado de dentro para fora. Portanto, é papel do professor desenvolver estratégias que estimulam e contribuem para a automotivação do educando.

A sala de aula deve ser um ambiente de trabalho livre da ameaça, do medo e da coação, um ambiente no qual estejam presentes o humor e a brincadeira, onde a amizade e o companheirismo sejam valorizados de tal forma que cada aluno possa apresentar suas idéias e ser ouvido com respeito e admiração. Portanto, a relação professor-alunos na Pedagogia da Qualidade Total deve ser baseada no diálogo e na amizade. Quanto mais o diálogo e a amizade estiverem presentes no processo de ensino e aprendizagem, maior será a alegria e a motivação para ensinar e aprender (RAMOS, 1995).

Essas são algumas características da Pedagogia da Qualidade Total. Como toda prática pedagógica, essa também deixou suas marcas na história recente da educação escolar brasileira, conquistando adeptos e influenciando a atuação de inúmeras pessoas envolvidas com o processo educativo. Por outro lado, a Pedagogia da Qualidade também foi e continua sendo bastante criticada por diversas correntes de pensamento da educação contemporânea. A herança deixada por essa prática pedagógica produziu e continua produzindo efeitos indesejáveis à relação professor-alunos, de tal modo que atualmente essa relação não mais consegue cumprir satisfatoriamente a sua função social.

A Pedagogia da Qualidade Total foi, na opinião de Wexler (1995), uma tentativa de toyotização das instituições de ensino, por meio da aplicação dos métodos e estratégias de controle de qualidade utilizados no campo produtivo. Essa pedagogia influenciou de modo significativo a educação formal e contribuiu para transformar as relações que a escola mantém com a sociedade. Tendo em vista as mudanças educacionais inspiradas nas políticas neoliberais destacamos as que mais interessam a esse estudo:

1. À educação foi negada a sua condição de direito social inalienável, pois foi transformada em mercadoria, adquirida segundo o mérito e o poder de compra dos consumidores interessados (GENTILI, 1998);
2. O Estado tornou-se *mínimo* e *descentralizado* para as questões ligadas ao financiamento do ensino, por meio da municipalização, quando então a família e a comunidade foram convocadas a participar da escolarização dos filhos, ocupando um espaço que durante o Estado do bem-estar social era exclusivo da escola (SAVIANI, 2004);
3. Por outro lado, criou o Estado *máximo* e *centralizado* para: a) definir o conteúdo a ser ensinado por meio dos Parâmetros Curriculares; b) avaliar as escolas pelos seus resultados, como se empresa fosse. Esses fatos contribuíram para diminuir ainda mais a autonomia pedagógica da escola (GENTILI, 1999);
4. A formação de professores também passou a seguir a lógica do campo produtivo, na qual os professores são *treinados* por profissionais bem sucedidos, em seminários criados à imagem e semelhança dos modelos empresariais de formação (GENTILI, 1998).

Enfim, na Pedagogia da qualidade total, a qualidade em educação é vista a partir da ótica econômica, pragmática, gerencial e administrativa, bem de acordo com o neoliberalismo. Ao reduzir o funcionamento da escola a uma questão de gerência, essa pedagogia escondeu o fato de que a qualidade de um bem social como a educação está estreitamente ligada às desigualdades sociais. Discutir a qualidade da educação sem ter como principal fator de análise essas desigualdades em nada contribui para a mudança dessa realidade social (SILVA, 1999).

E, assim, ingressamos no século XXI, tendo a educação como algo estimável, sujeita às mesmas regras da economia de mercado. Essa constatação nos remete ao mote da campanha publicitária de um conhecido cartão de crédito, que apresenta uma série de mercadorias com o respectivo preço de mercado, seguido de uma cena inusitada que a propaganda admite ser algo inestimável. A propaganda é sempre encerrada com o seguinte bordão: “Existem coisas que o dinheiro não compra; para todas as outras existe... o referido cartão de crédito”.

Ao transformar a educação em mercadoria, o aluno em cliente e a escola em empresa, a Pedagogia da Qualidade Total lidou com as leis do mercado como se fossem leis “naturais” e colocou-se contra o que o trabalho pedagógico tem de mais específico.

Falamos do “esforço pessoal” indispensável ao processo de ensino e aprendizagem que busca o desenvolvimento da autonomia do educando. Esforço pessoal também conhecido como autodisciplina, qualidade sem a qual nenhuma conquista bela e significativa na vida é possível (MORAIS, 1986).

A pedagogia inspirada na doutrina neoliberal propôs uma ruptura com as práticas pedagógicas tradicionais, fundadas na noção de hierarquia social, confiança, obediência, disciplina e respeito à autoridade docente, e que até os dias de hoje servem de inspiração à atuação de muitos docentes nas escolas brasileiras. Reconhecemos que todos esses elementos acima mencionados se faziam presentes na relação professor-alunos porque a autoridade docente nesta época era exercida, geralmente, de maneira abusiva e autoritária. No entanto, esses elementos em conjunto resultavam num aspecto que consideramos indispensável ao processo de ensino e aprendizagem, que neste trabalho chamaremos de “esforço discente”.

Ao romper com essas práticas, a Pedagogia da Qualidade Total privilegiou a liberdade de expressão e a participação ativa dos educandos, em substituição ao “esforço discente” que pautava as práticas pedagógicas tradicionais. A consequência imediata dessa mudança de foco no processo de ensino e aprendizagem deu origem a um fenômeno que Tedesco (2002, p. 98) chamou de “facilismo”, e que é apontado como o principal responsável pelo fato da escola, atualmente, não estar conseguindo cumprir a sua principal função social, qual seja, a transmissão do conhecimento historicamente acumulado.

Aprender exige um esforço que não mais se encontra presente nos bancos escolares, um esforço próprio das pessoas que contam com o princípio da realidade⁶ suficientemente assentado (SAVATER, 2000). A sabedoria popular ensina que “a letra, com sangue entra”, ou seja, não há aprendizagem sem dor. Encontrar um aluno que esteja disposto a passar pelas dores da aprendizagem, numa sociedade onde “o cliente tem sempre razão” e a escola visa atender as necessidades e expectativas de sua “clientela” (interna e externa), tornou-se a mais ingrata procura da educação escolar contemporânea. Como bem assinala Tedesco (2002, p. 98), não há “nada mais longe da realidade dos novos desafios pedagógicos do que essa noção de *facilismo*”.

Voltemos agora à temática desenvolvida no capítulo anterior, no qual vimos que o papel fundamental da família, na socialização primária dos indivíduos, passou e ainda passa por um inegável eclipse. A consequência imediata desse fenômeno foi a transferência de responsabilidades da família para a escola, o que caracterizou um sério problema para as relações sociais que se estabelecem no interior dessa instituição.

A escola, diante dessa nova realidade social, passou a lidar com dificuldades inéditas na transmissão do conhecimento, visto que essa tarefa depende de uma satisfatória socialização primária, trabalho que tradicionalmente era de responsabilidade da família. Ao mesmo tempo, a escola se viu diante de uma nova demanda, quando foi convocada pela sociedade a ocupar o espaço deixado pela família no processo de socialização primária. Se não estava se desincumbindo satisfatoriamente de seu papel específico, que era o de transmitir conhecimento, muito mais difícil para a escola foi tentar suprir o *déficit* de socialização primária da família, demanda para a qual a escola nunca esteve preparada. Deste modo, a escola tornou-se alvo fácil das mais variadas críticas à sua capacidade de ensinar e também de formar a personalidade dos educandos.

Junto a todas as dificuldades que a escola enfrentou nas últimas décadas temos também a cultura do “facilismo”, que penetrou na escola por influência das práticas pedagógicas de inspiração neoliberal. Vale dizer que a nossa sociedade transformou a escola em empresa e o aluno em cliente num momento histórico

⁶ Termo psicanalítico proposto por Freud que se refere à “capacidade de restringir a própria vontade tendo em vista as dos outros e adiar ou moderar a satisfação de alguns prazeres imediatos tendo em vista o cumprimento de objetivos recomendáveis a longo prazo”. (SAVATER, 2000, p. 79).

em que isso jamais poderia ter acontecido. Ao mesmo tempo em que a família transferia responsabilidades à escola, esta deixou de exigir de sua “clientela” o esforço e autodisciplina indispensável à aprendizagem, razão pela qual se multiplicam os debates em torno desta instituição que, aos olhos de uma parcela considerável da sociedade, não mais ensina e tampouco educa.

Morais (1986) afirma que, na tentativa de realizar uma “revolução copernicana do ensino”, fomos de um extremo ao outro, e “a educação, ao reconhecer que seu centro estava no educando, modificou as coisas de forma tão estabaneada que as belas intenções muitas vezes se transformaram em desastres”. (MORAIS, 1986, p. 52).

Visando a superação das mazelas da pedagogia tradicional, na qual os alunos não eram sujeitos de direitos e os professores abusavam da autoridade a eles concedida pela sociedade, a “revolução copernicana do ensino” nada mais fez do que substituir o despotismo docente pelo despotismo discente. Esse equívoco, segundo Moraes, “tem contribuído para acentuar muitos desencontros pedagógicos na linha de uma permissividade que só faz mal aos alunos”. (p. 52).

Assim, as salas de aula, tidas como principal lugar das relações pedagógicas, iam de locais obsessivamente ordeiros – de uma ordem sufocante e que acabava com a criatividade discente – para locais de tal maneira amorfos e confusos que neles não restava também espaço para quase nenhuma realização importante (MORAIS, 1986, p. 53).

É por essas e outras que a relação professor-alunos na escola de hoje é facilmente associada à indisciplina, violência, desrespeito, desinteresse, desobediência, desconfiança, desmotivação, dentre tantas outras características depreciativas. Professores e alunos encontram-se perdidos no interior de uma instituição que busca incansavelmente se reinventar e renascer para uma nova e mais clara função social. Essa busca deve ter como um de seus principais focos, o resgate do “esforço discente” e da autodisciplina, elementos que consideramos indispensáveis ao processo de ensino e aprendizagem. É claro que esse resgate seria um trabalho em vão sem a contrapartida do professor que, de acordo com o capítulo anterior, também passa por uma profunda crise, caracterizada por uma vertiginosa desvalorização profissional.

Chegamos assim, ao fim deste capítulo, que tinha por objetivo compreender como as formas de trabalho e as relações sociais delas decorrentes constituem os fundamentos da relação professor-alunos na escola contemporânea. Vimos que o grande referencial dos nossos relacionamentos são os modos de produção, ou seja, a gente se relaciona da mesma forma que produz. A história dos homens é construída por períodos marcados por diferentes demandas sociais que suscitam novas formas de trabalho. Estas, por sua vez, dão origem à variadas concepções de educação escolar, como vimos neste capítulo, e são estas concepções as responsáveis pelos distintos fundamentos da relação professor-alunos ao longo da história.

A investigação realizada mostrou-nos que, na escola atual, a relação estabelecida entre professores e alunos com objetivos pedagógicos se desenvolve sob bases bem diferentes daquelas que pautavam essa relação na primeira metade do século XX, quando a sociedade vivia sob os ditames do modo de produção rígido. Com a transição para o paradigma de produção flexível, a sociedade passou a experimentar novas formas de relacionamentos, e a relação professor-alunos, como uma espécie do gênero relações humanas, também mudou sensivelmente, e em nossa opinião essa relação não mais cumpre a contento a sua principal função, qual seja, a construção de personalidades capazes de transformar a dura realidade das classes populares.

O período histórico em que nos encontramos inspira cuidados semelhantes aos de um enfermo convalescente, e como em todo processo de convalescença, alguns obstáculos precisam ser superados rumo a um funcionamento social menos alienado e desigual. Na conclusão deste trabalho, nos ocuparemos desses desafios, sem a pretensão de esgotá-los, de modo que daremos destaque àqueles que mais se relacionam com os objetivos deste estudo.

5. CONCLUSÃO

Um paradigma entra em crise quando não mais consegue compreender o passado, explicar o presente e antecipar o futuro. O que vivemos na realidade educacional no momento é tão somente uma crise paradigmática. Os diversos modelos teóricos que nos forneciam distintas visões da educação escolar se cruzam e se chocam, dificultando (ou até mesmo inviabilizando) o trabalho daqueles que, livremente ou por falta de opção, assumiram o compromisso de transmitir o legado cultural da humanidade às gerações mais novas.

Exatamente na medida em que não mais podemos identificar um paradigma dominante em nosso contexto de pensamento – referência básica para nossos projetos científicos, políticos, éticos, **pedagógicos** e mesmo estéticos – é que nos caracterizamos como vivendo uma crise de paradigmas, e até mesmo uma crise da própria necessidade e possibilidade de um paradigma hegemônico (MARCONDES, 1996, p. 28, grifo nosso).

Vimos ao longo deste estudo que as relações estabelecidas na atualidade, com vistas à transmissão do conhecimento, impõem às partes interessadas um envolvimento e exigências muito diferentes daquelas das últimas décadas. Diante desse quadro, os conflitos, a indisciplina, a idealização, a nostalgia, o desinteresse e falta de motivação tornam-se inevitáveis, tanto para quem está para ensinar quanto para quem está para aprender.

O capítulo um nos revelou os reflexos da nova realidade social na constituição e funcionamento da família e da escola, bem como nas relações que estas duas instâncias estabelecem tendo em vista a formação dos indivíduos. A família perdeu parte da sua capacidade socializadora e buscou uma compensação para esse *déficit* transferindo à escola suas responsabilidades pela formação de seus filhos.

Por sua vez, a educação escolar contemporânea continua um passo atrás das transformações sociais, como de fato sempre esteve em sua trajetória, e, deste modo, não está conseguindo cumprir a sua clássica função de ensino, nem tampouco atender as novas demandas sociais relativas à formação da personalidade dos educandos.

No capítulo dois, abordamos as transformações sociais provocadas pela transição de um modo de produção rígido a um modo de produção flexível, destacando as mudanças observadas na escola e na relação professor-alunos nos momentos mais decisivos e marcantes desta transformação. De novos hábitos alimentares a novas formas de gozar o tempo livre, de novas necessidades sociais a novos valores socialmente desejáveis, novos modos de consumo, novos parâmetros de relacionamentos sociais e até mesmo novas estruturas de personalidade, tudo muda na velocidade dos mais modernos processadores de dados e informações.

Numa sociedade em que a família não mais possui a importância de outrora na formação de seus filhos, e a educação escolar perdeu a hegemonia como agente de transmissão do conhecimento, a relação entre essas duas importantes instâncias socializadoras se fundamenta em bases bem distintas daquelas que constituíam essas relações até a primeira metade do século XX. O mesmo podemos dizer da relação professor-alunos na educação escolar contemporânea, se comparada com a relação que se dava entre esses atores sociais no referido período do século passado.

Se quisermos que a escola deixe de cumprir a função de mero depósito de crianças e se transforme num espaço de atendimento às necessidades de desenvolvimento do estudante, devemos repensar uma série de fatores indispensáveis a uma satisfatória educação escolar. Essa reflexão deve abranger, desde as novas expectativas da família sobre o papel da escola, até a criação de um novo modelo de formação de professores, mais voltado para o desenvolvimento das várias dimensões da natureza humana, sem contar as condições materiais de trabalho e a revalorização do magistério.

Família e escola são instituições que gravitam em torno de um mesmo centro, o educando, esse ser que nasce no seio de uma família e se transforma em um membro da sociedade por meio da socialização primária.

Porém, para tornar-se um ser autônomo, o indivíduo precisa deixar a segurança do lar e passar pelo processo de socialização secundária. A nosso ver, não há relação mais apropriada para essa passagem do que a relação presencial e ativa que professores e alunos estabelecem com fins pedagógicos e que só a escola pode oferecer.

No renascimento da escola para um novo papel social, entendemos que alguns desafios precisam ser enfrentados para que a relação professor-alunos se torne definitivamente uma relação entre sujeitos e possa contribuir para a transformação da nossa sociedade (PARO, 2001). Sem a pretensão de esgotar a lista de desafios a serem vencidos para que a relação professor-alunos venha a ser de fato uma relação construtora de subjetividades autônomas, vamos destacar aqueles que consideramos os mais importantes e, ao mesmo tempo, os mais difíceis de serem superados, segundo a percepção dos autores consultados.

O **primeiro desafio** é a expansão cada vez mais acelerada das indústrias do entretenimento e do lazer. Tedesco (2002, p. 99) sustenta que “o “facilismo” do entretenimento e a ausência de perspectivas de trabalho produtivo são fatores muito poderosos de desmotivação para o esforço de aprendizagem”. A mais influente forma de entretenimento e lazer que conhecemos na atualidade é justamente a que mais ocupa espaço na sociedade. Falamos dos meios de comunicação de massa, dentre os quais destacamos a TV e a Internet, veículos que transmitem um inapreensível volume de informações em tempo real, numa velocidade tal que, segundo De Masi (1999), põe automaticamente em questão os modos de pensar, os esquemas mentais, as tradições, a cultura ideal e social de bilhões de leitores, telespectadores e internautas. Em suma, as indústrias do entretenimento e do lazer educam demais e socializam com uma força irresistível, hipnótica e acrítica (SAVATER, 2000).

Chegamos ao ponto de incorporar o controle remoto da TV em nossas vidas, de modo que até na escola a sua lógica de funcionamento se faz presente, como bem esclarece Meirieu (2006, p. 60):

A conexão direta do sujeito com um mundo reduz ele próprio a não ser nada mais que um brinquedo de seus caprichos. [...] O *zapping* faz do telespectador um tirano. E de nossos alunos, consumidores de imagens. [...] Crianças e adolescentes passam, em média, ao longo do ano, mais tempo diante da TV, com o

controle remoto à mão, do que na escola; não é estranho ouvir professores reclamarem de ser vistos como aparelhos de TV.

Rivalizar com o controle remoto e com aquilo que ele representa em termos de lazer e entretenimento é de fato uma tarefa inglória para o professor que ainda sonha em cumprir o seu papel no processo de ensino e aprendizagem. Enquanto o professor fala, os alunos se dedicam a uma infinidade de atividades, lamentando apenas que na sala de aula não se possa mudar de canal (MEIRIEU, 2006).

O **segundo desafio** é o perfil dos alunos que se encontram na escola atualmente, com quem o professor deve estabelecer uma relação com objetivos pedagógicos. Seguramente, o aluno de hoje é diferente do aluno da escola tradicional e até mesmo de outros modelos de escola discutidos neste trabalho. Segundo Funes (2002), há os que sustentam que na atualidade os alunos são mais incontroláveis ou indisciplinados, tese que levaria à investigação das origens dessa indisciplina. Por outro lado, há também os que não vêem nos mecanismos de controle e disciplina a mesma eficácia de outrora. O fato é que o mundo mudou, e no dizer de Funes (2002, p.16):

Há algo de novo nos alunos que hoje ingressam nas escolas. Se nos referimos aos mais novos, poderemos dizer que são filhos das novas famílias, aquelas que já não giram em torno do puro centrismo, mas que representam um pacto econômico e afetivo entre eles; aqueles que estão submetidos à desunião e à recomposição, que vivem em um ambiente de tensão e dificuldade. Se nos referimos aos adolescentes, teremos esses personagens alternativos entre a escola e a rua, com precariedade nos dois âmbitos, que transformam as salas de aula (talvez seja melhor dizer os corredores) em seu território.

Meirieu (2006) aprofunda essa análise, afirmando que as crianças são deixadas na escola pelos pais como se deixa os filhos à frente da TV, aparelho que não exige nenhum esforço e que oferece uma infinidade de opções a um simples “click”. Quando o professor não corresponde às expectativas dos alunos, corre o risco de ser ofendido ou até mesmo agredido fisicamente: notícias que os veículos de informação não se cansam de divulgar. Em geral, os alunos de hoje apresentam uma visível dificuldade de se fixar, por um instante que seja, em uma aprendizagem ou em uma relação com o outro.

Outra característica a serviço da construção do perfil dos alunos da escola atual é que eles tendem a não reconhecer aqueles que não pensam como eles, que não se vestem como eles e que não concebem o mundo como eles, pois tudo deve estar a serviço de seus caprichos. Por fim, os alunos de hoje já não discutem apenas os métodos de ensino ou o conteúdo transmitido pelo professor, mas o próprio currículo escolar, que é constantemente posto à prova por força da enxurrada de informações veiculadas pela TV e pela internet.

O **terceiro desafio** decorre diretamente dos dois obstáculos já descritos. Trata-se da perda do significado do conteúdo escolar e o desinteresse dos alunos pela escola. Como diz Gasparin (2002), a escola constitui uma expressão e uma resposta à cada momento histórico vivido pela sociedade na qual se encontra inserida. Quando a escola não consegue acompanhar as mudanças sociais impostas pelos novos modos de produção, ela deixa de ser essa expressão e essa resposta aos problemas enfrentados pela sociedade. Conseqüentemente, o conteúdo escolar perde o seu significado e a sua finalidade social.

Gallo (2002) sustenta que o conteúdo escolar, por força do processo de fracionamento e compartimentalização vivido no século passado, não fala mais da vida, mas de um cenário irreal, onde cada saber tem o seu lugar e não se comunica com os demais. A abstração do conhecimento que impera nos conteúdos programáticos das escolas culmina com a total desarticulação do saber. Diante dessa realidade, a maioria dos professores e alunos se debate na tentativa de encontrar algum significado na desprazerosa experiência que se tornou o processo de ensino e de aprendizagem.

Em razão da fragmentação do conhecimento e pelo fato da escola não mais deter o monopólio do saber, os estudantes encontram-se alheios ao que a escola oferece em sua estrutura curricular. Isso faz com que a relação professor-alunos se desenvolva em bases bem distintas daquelas que existiam até a primeira metade do século XX.

Andar-se hoje em dia em busca de um saber é algo um pouco mais amadurecido do que a antiga busca da verdade absoluta e imutável – essa fantasia desacreditada por um tempo marcado pelas transformações que abarcam toda a realidade vital. [...]. A tendência cada vez mais clara em nossas escolas é a de não abdicar do seu compromisso com a procura de *um* saber,

assumindo a “dinâmica do provisório” e se despreocupando de buscar o saber (MORAIS, 1986, p. 42, grifo no original).

Tudo o que apresentamos até agora como desafios a serem suplantados para que a escola e a relação professor-alunos cumpram os seus papéis refere-se a elementos que se entrecruzam, de tal maneira que um é decorrência do outro. O mesmo vale para o **quarto desafio**, que diz respeito ao professor, e aqui cabe uma série de considerações, pois se há um novo aluno, há também um novo professor, um profissional muito mais sujeito ao estresse ocupacional do que antigamente. O professor de hoje é oriundo de uma classe social diferente daquela que predominava entre os professores da escola tradicional e está sujeito a um novo parâmetro naquilo que a sociedade define como bom professor. Como se não bastassem as mudanças acima apontadas, o professor da escola de agora busca incansavelmente uma nova forma de exercer a sua autoridade e ainda vive um momento de profunda revisão dos aspectos fundamentais de sua formação profissional. Sobre cada um desses elementos, discorreremos brevemente nas linhas que seguem.

Não faltam trabalhos destinados a investigar a exaustão emocional a que estão sujeitos os docentes hoje em dia. Meirieu (2006) cita uma pesquisa realizada na França, no ano de 2004, com professores de 5ª à 8ª série, na qual 91% dos entrevistados reconhecem a existência de um mal-estar em sua profissão. A principal causa apontada pelos participantes da pesquisa foi a defasagem entre o ideal da transmissão do saber e a realidade escolar, geradora de impotência e frustração, decorrentes da degradação das relações que estabelecem com os alunos com finalidades pedagógicas.

Esteve (1999) dedicou uma obra ao exame das questões relacionadas à saúde dos professores na Espanha, geradoras de um mal-estar difuso, difícil de ser explicado. Se em alguns países da Europa a situação dos professores já é preocupante, no Brasil a realidade de trabalho docente é ainda mais grave. Codo (1999) realizou extensa pesquisa sobre a síndrome de *Burnout* entre os professores: um conjunto de sintomas que denuncia o mal-estar dos docentes pátrios e que tem como principal característica a desistência motivada pelo cansaço e pela exaustão emocional.

Levando em conta os desafios até aqui discutidos, não é difícil constatar que a organização social em que vivemos está levando à falência o sistema de ensino no qual fomos educados. O momento é de refletir sobre o que ainda é válido e útil à escola, descartando o que não mais atende às exigências sociais da atualidade.

Os novos tempos inspiraram também um novo parâmetro na definição do bom professor. Se no passado o bom professor era aquele que dominava o conteúdo e tinha total controle sobre o comportamento e a disciplina em sala de aula, no presente a definição de bom professor mudou radicalmente. Segundo Cunha (1999, p. 69), em pesquisa realizada na década de 80 para identificar o que caracteriza a prática do bom professor, “as justificativas dadas pelos alunos para escolha do BOM PROFESSOR estão bastante dirigidas para as questões atinentes à relação professor-aluno”.

Difícilmente um aluno apontaria um professor como BOM ou MELHOR de um curso, sem que este tenha as condições básicas de conhecimento de sua matéria de ensino ou habilidades para organizar suas aulas, além de manter relações positivas. Contudo, quando os alunos verbalizam o porquê da escolha do professor, enfatizam os aspectos afetivos (CUNHA, 1999, p. 69).

Isto nos permite afirmar que o núcleo da idéia de bom professor nos últimos 30 anos passou do “domínio do conteúdo e controle dos alunos” para a “capacidade que o professor tem de se mostrar próximo”, do ponto de vista afetivo. Acreditamos que essa mudança nos parâmetros que definem o bom professor esteja relacionada às pedagogias de tendência liberal que predominaram nas práticas pedagógicas das últimas décadas, pois, como diz Cunha (1999), o professor que melhor responde às necessidades dos alunos tem maior probabilidade de ser considerado o melhor. Significa que a concepção de educação e de escola que atualmente predomina no imaginário social é a que vê o professor como um ser que deve atender às necessidades dos alunos, tanto as cognitivas quanto as afetivas.

As transformações no conceito de bom professor são responsáveis pelas novas formas de exercício da autoridade docente e também pela valorização dos “aspectos humanos” da competência docente, no processo de formação (inicial e

continuada) desses profissionais. No dizer de Candau (2003), o educador deve ser formado numa perspectiva multidimensional (técnica, humana e político-social), posto que a educação também é um processo multidimensional.

Santos Neto (2002) aprofunda a análise do que chamamos de *aspectos humanos* da formação docente, afirmando que a nossa complexa natureza humana impõe exigências que geralmente nos tiram do domínio e do controle, gerando inseguranças e surpresas nem sempre agradáveis. O autor acrescenta:

Quando digo “aspectos humanos da formação (ou competência) docente” quero me referir àqueles elementos que são próprios da natureza humana e que dizem respeito à interioridade, à subjetividade de cada ser humano. Assim, aspectos como identidade, projetos pessoais, representações, vida emocional, [...] sensibilidade ao ouvir o outro, capacidade de disciplina pessoal, generosidade, constância, compromisso pessoal com utopias, entre tantos outros, constituem-se no que estou chamando de *aspectos humanos* (SANTOS NETO, 2002, p. 45).

Segundo Santos Neto (2002), o paradigma tradicional da formação docente deu pouca ou nenhuma importância para esse aspecto da formação, deixando esse trabalho por conta das iniciativas pessoais do professor que, quando entendia necessário, arcava sozinho com a responsabilidade de desenvolver-se como ser humano. O autor entende que investir na formação humana dos professores “seria um trabalho muito mais facilitado e mais bem articulado, inclusive do ponto de vista político, se houvesse uma maior sistematização sobre ele no processo formativo” (p. 45).

De todo modo, há uma considerável quantidade de estudos que levam em conta os *aspectos humanos* da formação docente, de acordo com o levantamento realizado pelo referido autor. Esses estudos, em nossa opinião, reacendem a esperança de que a escola reencontre o seu espaço social, por meio do resgate de suas funções a partir das relações nela estabelecidas.

Grande parte dos professores permanece comprometida com a transformação social, que deve ocorrer por meio do processo de ensino e aprendizagem. Essa parcela corresponde aos educadores que continuam se questionando sobre como podem ensinar melhor e em busca de respostas aos encargos que a sociedade impõe à escola.

Dentre esses encargos, o que mais nos interessa é o que trata da relação professor-alunos como uma relação capaz de possibilitar a autonomia do educando, alçando-o à condição de sujeito de direitos e deveres. Isso só é possível quando a relação professor-alunos proporciona a devida ruptura com a socialização promovida pela família, uma ruptura que, a nosso ver, depende de um prévio trabalho de socialização familiar. Só é possível romper com algo já estabelecido. Não há rompimento com o inexistente, e a presente investigação nos revelou que a socialização realizada pela família está deixando a desejar. A consequência imediata é que a escola se encontra sobrecarregada, tentando cumprir o seu papel e complementar as funções que ao longo dos últimos séculos foram desempenhadas exclusivamente pela família.

Mídia, conteúdo escolar, alunos e professores são, portanto, alguns dos elementos que, em nosso entendimento, necessitam de um novo olhar para que a relação professor-alunos possa se estabelecer no espaço escolar em prol da transformação da realidade. A grande esperança é saber que esses elementos são, ao mesmo tempo, o veneno e o remédio para a relação pedagógica construtora de personalidades saudáveis e engajadas.

É preciso, portanto, ajustar a dose e fazer da relação professor-alunos o início da descoberta de um novo mundo, além dos limites apresentados pela família, como bem nos ensina Meirieu (2006). Ressalvamos, no entanto, que a descoberta desse novo mundo, em um espaço distinto do aconchego e da segurança de alguns lares, não é tarefa simples e fácil. O ser humano, por várias razões que não nos cabe explicitar neste trabalho, tem a propensão de reduzir o mundo ao seu universo pessoal, de modo que a ruptura com os limites da socialização primária tem um caráter processual e indefinido, ou seja, jamais é concluída.

Assim, sob esse prisma, a relação professor-alunos é a relação social mais eficaz para retirar o indivíduo da esfera privada e do tratamento estritamente familiar e afetivo dado aos problemas que enfrentamos ao longo de nossa existência. A relação professor-alunos deve, inevitavelmente, estar a serviço do lento e difícil processo de desligamento de cada educando de suas tentações egocêntricas.

As relações sociais que estabelecemos na escola com fins pedagógicos são as relações que, segundo Meirieu (2006), nos libertam do atavismo egocêntrico tão arraigado em nosso íntimo.

A relação professor-alunos deve também ser encarada como uma possibilidade de resgate do significado do conteúdo escolar. Professor e alunos devem firmar um pacto para descobrirem juntos a finalidade social do conteúdo escolar. Esse resgate, porém, só será possível a partir de uma nova forma de trabalho pedagógico, onde a relação professor-alunos se torne, de fato e de direito, uma relação onde ambos possam se desenvolver como sujeitos de direitos, desejos e deveres. A relação professor-alunos deve ser, na opinião de Placco (2002), uma oportunidade para que a transformação de cada uma das partes ocorra na direção do pleno desenvolvimento de ambos, como pessoa.

A nova ordem social é uma realidade inarredável e exige atitude dos responsáveis pela educação formal, de modo que a relação professor-alunos possa de fato tornar-se uma relação de ruptura com as nossas tendências primárias. Não faz diferença se gostamos ou detestamos a realidade que nos cerca. Não importa se concordamos ou discordamos, se aceitamos ou negamos o mundo à nossa volta. Restam-nos duas alternativas: a primeira consiste em viver como se nada tivesse mudado, permanecendo alheios às mudanças e colhendo os frutos dessa alienação; a segunda é tomar consciência das mudanças e responder às exigências do novo contexto em que a escola está inserida.

Os períodos de crise são, na visão de Marcondes (1996), extremamente férteis, eis que abrem novas possibilidades ao pensamento e novas formas de enfrentamento da realidade. Neste sentido, eles proporcionam a invenção de alternativas aos modos de pensar anteriores, a partir das quais podemos transformar a atual realidade da educação escolar e das relações estabelecidas no interior da escola com vistas à transmissão do conhecimento.

Uma nova cultura necessita ser inventada e difundida no que se refere à relação professor-alunos, capaz de responder qualitativamente às demandas impostas pela nova conjuntura política e social brasileira. Só assim teremos professores aptos a atuarem como agentes de transformação da dura realidade social que nos cerca.

Sabemos que as necessidades educacionais são frutos das necessidades da sociedade em geral e estão diretamente relacionadas às mudanças que ocorrem nos modos de produção. Essas mudanças, por sua vez, dão origem a novas necessidades na formação dos homens e na educação das crianças, num movimento dialético que busca respostas à realidade emergente.

Cientes de que não há espaço para pessimismo ou imobilismo, podemos adiantar que, independentemente das adversidades impostas às classes menos favorecidas pela dura realidade social, a educação escolar deve estar a serviço da nova sociedade que emerge no seio da velha ordem até então dominante, tendo sempre em mente a diminuição das desigualdades sociais.

Como todo trabalho científico, a nossa investigação sobre os fundamentos da relação professor-alunos na educação escolar contemporânea não tem a pretensão de apresentar respostas definitivas para as questões que nos dispusemos a responder. Reconhecemos que ainda há um longo percurso a ser trilhado, percurso feito muito mais pelas dúvidas e indagações que ficaram sem respostas do que pelas luzes que acreditamos ter lançado sobre as questões investigadas. De todo modo, esperamos, confiantes, que a nossa pesquisa inspire outros trabalhos com semelhante objeto de estudo.

REFERÊNCIAS

ACKERMAN, N. W. **Diagnóstico e tratamento das relações familiares**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.

ALVES, G. L. **A produção da escola pública contemporânea**. Campo Grande, Ed. UFMS; Campinas: Autores Associados, 2001.

AMARAL, C. M T. A (in) disciplina em sala de aula – o papel do professor. **Acta Scientiarum**, Maringá, n. 22, 2000, p. 135-140.

AMIGOS DA ESCOLA. Disponível em:

<<http://www.amigosdaescola.globo.com/>>. Acessado em 20/09/2006, 21h.

ANTUNES, R.; ALVES, G. As mutações no mundo do trabalho na era da mundialização do capital. **Educação e Sociedade**, Campinas, n. 87, maio/ago. 2004, p. 335-351. Disponível em:

<<http://www.scielo.br/pdf/es/v25n87/21460.pdf>>. Acessado em 23/08/2006, 22h.

AQUINO, J. R. G. Relação professor-aluno: uma breve revisão crítica. **Didática**, São Paulo, n. 30, 1995, p. 97-111.

AQUINO, J. R. G. **Diálogos com educadores: o cotidiano escolar interrogado**. São Paulo: Moderna, 2002.

ARAÚJO, U. F. **A construção de escolas democráticas: histórias sobre complexidade, mudanças e resistências**. São Paulo: Moderna, 2002.

BEHRENS, M. A. **O paradigma emergente e a prática pedagógica**. Curitiba: Champagnat, 1999.

BERGER, P.; LUCKMANN, R. **A construção social da realidade**. Petrópolis: Vozes, 1973.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgada em 05 de outubro de 1988. São Paulo: Saraiva, 1989.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**: estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, Diário Oficial da União, 21 de dezembro de 1996.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 9.608, de 18 de fevereiro de 1998**: Dispõe sobre o serviço voluntário e dá outras providências. Brasília, Diário Oficial da União, 19 de fevereiro de 1998.

BRASIL, Ministério da Educação. **Educar é uma tarefa de todos nós**. Um guia para a família participar, no dia-a-dia, da educação de nossas crianças. Brasília: Secretaria de Ensino Fundamental, Assessoria Nacional do Programa Parâmetros em Ação, 2002.

BRASIL. Ministério da Educação. INEP. **Pesquisa Nacional Qualidade da Educação**: a Escola Pública na opinião dos pais. Brasília, 2005. Disponível em: <http://www.publicacoes.inep.gov.br/arquivos/%7B23ABF614-2595-4FB2-BE61-45A90F4ACDAB%7D_miolo_Pesquisa%20nacional%20Qualidade%20da%20Educa%E7%E3o1.pdf>. Acessado em 20/07/06, 22h.

BRASIL. IBGE. **Síntese de Indicadores Sociais 2005**. Rio de Janeiro, 2006a. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/condicaodevida/indicadoresmimos/sinteseindicsoais2005/default.shtm>>. Acessado em 25/07/2006, 20h.

BRASIL. IBGE. **Pesquisa Mensal de Emprego – junho/2006**. Rio de Janeiro, 2006b. Disponível em:

<http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/indicadores/trabalhoerendimento/pme_nova/pmec062006.pdf>. Acessado em 29/07/2006, 21h.

BRAVERMAN, H. **Trabalho e capital monopolista**: a degradação do trabalho no século XX. Rio de Janeiro: Guanabara, 1987.

CANDAU, V. M. A formação de educadores: uma perspectiva multidimensional. In: CANDAU, V. M. (org.). **Rumo a uma nova didática**. Petrópolis: Vozes, 2003.

CARVALHO, M. E. P. de. Relações entre família e escola e suas implicações de gênero. **Cadernos de Pesquisa** - Fundação Carlos Chagas, n. 110, julho/2000, p. 143-155. Disponível em:

<<http://www.scielo.br/pdf/cp/n110/n110a06.pdf>>. Acessado em 15/07/2006, 22h.

CARVALHO, M. P. de. Ensino, uma atividade relacional. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 11, mai/jun/jul/ago 1999, p. 17-32. Disponível em:

<http://www.anped.org.br/rbe/rbedigital/RBDE11/RBDE11_04_MARILIA_PINTO_DE_CARVALHO.pdf>. Acessado em 10/07/06, 20h.

CASTRO, G. de. **Professor submisso, aluno cliente**. Reflexões sobre a docência no Brasil. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

CODO, W. (org.). **Educação, carinho e trabalho**: Burnout, a síndrome da desistência do educador, que pode levar à falência da educação. Petrópolis: Vozes; Brasília: CNTE/UnB, 1999.

COGGIOLA, O. Neoliberalismo, futuro do capitalismo? In: COGGIOLA, O.; KATS, C. **Neoliberalismo ou crise do capital?** São Paulo: Xamã, 1996.

Coleção **Amigos da Escola - Todos pela Educação**. V. 01 a 07. São Paulo: CENPEC, 1999. Disponível em: http://www.cenpec.org.br/modules/xt_conteudo/index.php?id=29>. Acessado em 21/09/2006, 21h.

CORIAT, B. **Pensar pelo avesso**: o modelo japonês de trabalho e organização. Rio de Janeiro: Revan / UFRJ, 1994.

CUNHA, M. I. A relação professor-aluno. In: VEIGA, I. P. A. (coord.). **Repensando a didática**. 3. ed. Campinas: Papirus, 1989.

CUNHA, M. I. **O bom professor e sua prática**. 9. ed. Campinas: Papirus, 1999.

CUNHA, M. V. A escola contra a família. In: LOPES, E. M. T.; FARIA FILHO, L. M.; VEIGA, C. G. (coord.). **500 de educação no Brasil**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000, p. 447-468.

DEL PINO, M. A. B. **Educação, trabalho e novas tecnologias**: as transformações nos processos de trabalho e de valorização do capital. Pelotas: Ed. Universitária, 1997.

DE MASI, D. **O futuro do trabalho**: fadiga e ócio na sociedade pós-industrial. Rio de Janeiro: José Olympio; Brasília, DF: Ed. da UNB, 1999.

DI GIORGI, C. **Escola nova**. São Paulo: Ática, 1986.

DRÜGG, K. I.; ORTIZ, D. D. **O desafio da educação**: a qualidade total. São Paulo: Makron Books, 1994.

ESTEVE, J. M. **O mal-estar docente**: a sala de aula e a saúde dos professores. Bauru: EDUSC, 1999.

ESTEVE, J. M. **A terceira revolução educacional**: a educação na sociedade do conhecimento. São Paulo: Moderna, 2004.

FERNÁNDES ENGUITA, M. **Educar em tempos incertos**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

FERRETTI, C. J. A inovação na perspectiva pedagógica. In: GARCIA, W. E. (coord.). **Inovação Educacional no Brasil**: problemas e perspectivas. São Paulo: Cortez / Autores Associados, 1980.

FONSECA, M. O Banco Mundial como referência para a justiça social no terceiro mundo: evidência do caso brasileiro. **Revista da faculdade de Educação**. São Paulo, v. 24, n. 1, jan/jun 1998, p. 1-10.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 29 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2004.

FREITAS, M. F. Q. de. Docência, vida cotidiana e mundo contemporâneo: que identidades e que estratégias de sobrevivência psicossocial estão sendo construídas? **Educar em Revista (UFPR)**, n. 1, especial, 2003, p. 137-150.

FREITAS, M. T. A. A abordagem sócio-histórica como orientadora da pesquisa qualitativa. **Cadernos de Pesquisa** – Fundação Carlos Chagas, n. 116, julho/2002, p. 21-39. Disponível em:
<<http://www.scielo.br/pdf/cp/n116/14397.pdf>>. Acessado em 20/03/05, 15h.

FUNES, J. Descontrole ou revolta? Os educadores, os alunos e as incompatibilidades mútuas. In: ANTÚNEZ, S. *et al.* **Disciplina e convivência na instituição escolar**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

FURLANI, L. M. T. **Autoridade do professor: meta, mito ou nada disso?** 4. ed. São Paulo: Cortez, 1995.

FRIGOTTO, G. **A produtividade da escola improdutiva: um (re) exame das relações entre educação e estrutura econômico-social capitalista.** São Paulo: Cortez, 1993.

FRIGOTTO, G. **Educação e a crise do capitalismo real.** São Paulo: Cortez, 1995.

GADOTTI, M. **Concepção dialética da educação: um estudo introdutório.** São Paulo: Cortez, 1983.

GALLO, S. Transversalidade e educação: pensando uma educação não disciplinar. In: ALVES, N; GARCIA, R. L. **O sentido da escola.** Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

GASPARIN, J. L. **Uma didática para a pedagogia histórico-crítica.** Campinas: Autores Associados, 2002.

GENTILI, P. A. **A falsificação do consenso: simulacro e imposições na reforma educacional do neoliberalismo.** Petrópolis: Vozes, 1998.

GENTILI, P. Neoliberalismo e educação: manual do usuário. In: GENTILI, P.; SILVA, T. T. (orgs.). **Escola S.A.** Quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo. Brasília: CNTE, 1999.

GHIRALDELLI JUNIOR, P. A evolução das idéias pedagógicas no Brasil Republicano. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 60, fev/1987, p. 28-37.

GHIRALDELLI JUNIOR, P. **História da Educação.** 2. ed. São Paulo: Cortez, 1994.

GOERGEN, P. **Pós-modernidade, ética e educação**. Campinas: Autores Associados, 2001.

GRAMSCI, A. **Concepção dialética da história**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

HARVEY, David. **Condição pós-moderna**. São Paulo: Loyola, 1992.

JAPIASSU, H. **O mito da neutralidade científica**. Rio de Janeiro: Imago, 1981.

JORNAL DO MEC, ano IX, n. 9, abril/2001, p. 3.

KONDER, L. **O que é dialética?** São Paulo: Brasiliense, 1981.

KUENZER, A. Z. **Conhecimento e competências no trabalho e na escola**. Sessão especial da 25ª reunião anual da ANPED, 2002. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/25/ts25.htm>. Acessado em 13/08/06, 15h

KUHN, T. S. **A estrutura das revoluções científicas**. São Paulo: Perspectiva, 2003.

LIBÂNEO, J. C. Tendências pedagógicas na prática escolar. **Revista da ANDE**. v. 3, n. 6, 1983, p. 11-19.

LIBÂNEO, J. C. **Adeus professor, adeus professora?** Novas exigências educacionais e profissão docente. São Paulo: Cortez, 2004.

LIMA, M. A. de. O mal-estar docente e o trabalho do professor – algumas contribuições da psicanálise. In: PAIVA, E. V. de. **Pesquisando a formação de professores**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003, p. 67-89.

LOURENÇO FILHO, M. B. prefácio. In: KILPATRICK, W. H. **Educação para uma civilização em mudança**. São Paulo: Melhoramentos, 1973.

MARCONDES, D. A crise dos paradigmas e o surgimento da modernidade. In: BRANDÃO, Z. (org). **A crise dos paradigmas e a educação**. São Paulo: Cortez, 1996.

MARTINS, M. S. C. **A parceria Família-Escola: Uma Proposta dos Higienistas**. Dissertação (Mestrado). Universidade Estadual de Maringá, 2005.

MARQUES, R. M. **Automação eletrônica e o trabalhador**. São Paulo: Prol, 1989.

MELLO, G. N. de. **Magistério de 1º grau: da competência técnica ao compromisso político**. 9. ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1988.

MEIRIEU, P. **Carta a um jovem professor**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

MINICUCCI, A. **Relações humanas na escola**. 2. ed. São Paulo. Melhoramentos, 1968.

MIZUKAMI, M. G. N. **Ensino: as abordagens do processo**. São Paulo: EPU, 1986.

MONTANDON, C. O desenvolvimento das relações família-escola. In: MONTANDON, C., PERRENOUD, P. **Entre pais e professores, um diálogo impossível?** Oeiras: Celta, 2001, p.13-28.

MORAIS, R. de. **O que é ensinar**. São Paulo: EPU, 1986.

NOGUEIRA, M. A. **Família e escola na contemporaneidade: os meandros de uma relação**. Trabalho apresentado na 28ª reunião anual da ANPED (GT - Sociologia da Educação), 2005. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/28/inicio.htm>>. Acessado em 13/08/2006, 20h.

PARO, V. H. Políticas educacionais: considerações sobre o discurso genérico e a abstração da realidade. In: PARO, V. H.; DOURADO, L. F. **Políticas públicas e educação básica**. São Paulo: Xamã, 2001.

PERRENOUD, P. **Práticas pedagógicas, profissão docente e formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1993.

PIZA, E. Contaminação das práticas no trabalho de magistério: notas para reflexão. **Revista Projeto História**, São Paulo, n. 11, nov/1994, p. 79-90.

PLACCO, V. M. N. S. Relações interpessoais em sala de aula e desenvolvimento pessoal de aluno e professor. In: PLACCO, V. M. N. S.; ALMEIDA, L. R. **As relações interpessoais na formação de professores**. São Paulo: Loyola, 2002, p. 7-19.

RAMOS, C. **Excelência na educação: a escola da qualidade total**. Rio de Janeiro: Qualimark, 1992.

RAMOS, C. **Pedagogia da qualidade total**. Rio de Janeiro: Qualimark, 1994.

RAMOS, C. **Sala de aula de qualidade total**. Rio de Janeiro: Qualimark, 1995.

REGO, T. C. R. A indisciplina e o processo educativo: uma análise vygotskiana. In: Aquino, J. R. G. (org.). **Indisciplina na escola**. São Paulo: Summus, 1996, p. 83-101.

RODRIGUES, N. Educação: da formação humana à construção do sujeito ético. **Educação e Sociedade**, ano XXII, n. 76, Out/2001, p. 232-257. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v22n76/a13v2276.pdf>>. Acessado em 10/06/2005, 20h.

SANTOS NETO, E. Aspectos humanos da competência docente: problemas e desafios para a formação de professores. In: SEVERINO, A. J.; FAZENDA, I. C. A. **Formação docente: rupturas e possibilidades**. Campinas: Papirus, 2002.

SAVATER, F. **O valor de educar**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

SAVIANI, D. A filosofia da educação e o problema da inovação em educação. In: GARCIA, W. E. (coord.). **Inovação Educacional no Brasil: problemas e perspectivas**. São Paulo: Cortez / Autores Associados, 1980.

SAVIANI, D. **Escola e democracia**. São Paulo: Cortez, 1985.

SAVIANI, D. Tendências e correntes da educação brasileira. In: BOSI, A. et al. **Filosofia da educação brasileira**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1987.

SAVIANI, D. O legado educacional do “longo século XX” brasileiro. In: SAVIANI, D. et al. **O legado educacional do século xx no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2004, p. 09-57.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. Campinas: Autores Associados, 2005.

SILVA, T. T. o projeto educacional da nova direita e a retórica da qualidade total. In: GENTILI, P.; SILVA, T. T. (orgs.). **Escola S.A. Quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo**. Brasília, CNTE, 1999.

SOUZA, R. P. **Os filhos no contexto familiar e social: uma visão humanística**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1989.

TEDESCO, J. C. **O novo pacto educativo: Educação, competitividade e cidadania na sociedade moderna**. São Paulo: Ática, 2002.

TEIXEIRA, A. E. **Pequena introdução à filosofia da educação:** a escola progressiva ou a transformação da escola. São Paulo: Nacional, 1975.

TOFFLER, A. **Choque do futuro.** São Paulo: Record, 1972.

TOFFLER, A. **A terceira onda.** São Paulo: Record, 1980.

WOOD, Stephen J. Toyotismo e/ou Japonização. In: HIRATA, Helena (org.). **Sobre o modelo japonês.** São Paulo: Edusp. 1993, p. 49-77.

VEIGA, I. P. A. Didática: uma retrospectiva histórica. In: VEIGA, I. P. A. (coord.). **Repensando a didática.** 3. ed. Campinas: Papyrus, 1989.

VOLSI, M. E. F. **A sociedade do conhecimento como expressão e resposta à sociedade contemporânea.** Dissertação (Mestrado). Universidade Estadual de Maringá, 2002.

WEXLER, P. Escola toyotista e identidades de fin de siècle. In: Silva, T. T.; MOREIRA, A. F. (orgs.). **Territórios Contestados.** O currículo e os novos mapas políticos e culturais. Petrópolis: Vozes, 1995.

ZABAKI, R. Mais planetas no céu. **Revista Veja.** São Paulo. Ano 39, nº 33, ago/2006, p. 80.