

A CRISE DE PARADIGMAS NA ESCOLA ATUAL: UMA ESCOLA MODERNA EM UM MUNDO PÓS MODERNO

ELAINE LOPES NOVAIS¹

RESUMO

Este artigo, parte de uma tese acerca da construção da (in)disciplina na escola, tem como objetivo discutir as mudanças pela qual a escola atual tem passado, devido ao fato da mesma estar inserida no contexto sócio-histórico da pós-modernidade. A escola não pode mais ser a mesma criada no século XIX, mas ainda não consegue se reconstruir como uma instituição que representa e reproduz a sociedade atual, com seus valores, crenças e verdades. Conclui-se que a instituição escolar precisa se reconstruir para reencontrar seu espaço no contexto de uma sociedade pós-moderna. Ela ainda possui um status muito importante na sociedade atual, uma vez que é o espaço obrigatório de formação, para qual são enviados as crianças e os jovens de cada cidade, estado, país. No entanto, seu status simbólico, sua relevância, seu papel, estão cada vez menos claros e definidos. Por isso, a escola precisa se redefinir para manter sua importância e seu papel na sociedade atual.

PALAVRAS CHAVE: escola, modernidade, pós modernidade, crise, paradigmas

INTRODUÇÃO

Quando estava escrevendo a tese de doutorado sobre a construção discursiva da (in)disciplina na escola, uma questão ficou muito evidente sobre os problemas enfrentados por todos os educadores do contexto escolar. Os alunos não demonstravam perceber o sentido e a importância da escola em sua vida. Além disso,

¹ Prof.^a do Departamento de Língua Inglesa – Campus Engenho Novo II

as normas disciplinares, que foram construídas a partir de uma visão de aluno moderno, que aprende de forma linear e organizada, não contemplam os participantes do contexto atual, sujeitos da pós-modernidade, sujeito que aprende e vive em rede, conectado e com relações fluidas e rápidas, que estão sempre em um eterno recomeço.

Assim, para tentar compreender como o contexto sócio-histórico influencia no modo como a escola constrói seu discurso disciplinar, é de vital importância conhecer a pós-modernidade, que apresento a seguir.

A pós-modernidade

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

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

Ela se caracteriza principalmente pela ausência de uma compreensão linear dos eventos, que acontecem simultaneamente, em um embaralhado de acontecimentos,

em vez de uma ordem específica de sucessão. Isso ocorre porque a vida social pós-moderna é caracterizada por profundos processos de reorganização do tempo e do espaço, associados à expansão de mecanismos de desencaixe, que deslocam as relações sociais de seus lugares específicos, recombinando-as através de grandes distâncias no tempo e no espaço. Diferentemente da modernidade, onde homens e mulheres viviam em um tempo-espaço racionalizado estruturado, sólido, rijo e durável, na pós-modernidade, o mundo organizado, construído de objetos duráveis foi substituído pelo de produtos que se tornam obsoletos rapidamente.

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

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

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

Como se podem buscar objetivos de longo prazo numa sociedade de curto prazo? Como se podem manter relações sociais duráveis? Como pode um

ser humano desenvolver uma narrativa de identidade e história de vida numa sociedade composta de episódios e fragmentos? (Sennet, 2004:27).

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

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

A necessidade urgente de flexibilização e readaptação é gerada principalmente pela mudança nas relações de trabalho, que exige dos trabalhadores que sejam ágeis, estejam abertos a mudanças de curto prazo e assumam riscos continuamente, para, “aproveitar bem as cartas de que se dispõe” (Bauman, 1998:56). Na pós-

modernidade, devido à constante desterritorialização e nomadismo, é necessário uma força de trabalho que se adapte às inovações frequentes e não encare o trabalho do ponto de vista da estabilidade das carreiras ou de laços contínuos e duradouros com tarefas e companheiros.

Contudo, a questão mais importante da pós-modernidade é a mudança da visão de identidade. O sujeito do Iluminismo estava baseado numa concepção de indivíduo totalmente centrado, unificado, coerente, controlado, indivisível, dotado das capacidades de razão e consciência. Na pós-modernidade, as velhas identidades estáveis e monolíticas dão lugar a identidades fragmentadas e não fixas, compostas não de uma, mas de várias identidades, plurais, dinâmicas, híbridas, difusas, fragmentadas, flexíveis e muitas vezes contraditórias (Candau, 2002; Hall, 1998; Justo, 2006). As identidades que se configuram no consumismo típico da pós-modernidade podem ser adotadas e descartadas como em uma troca de roupa (Bauman, 1998; Jobim e Souza, 2002). Isto ocorre porque o sujeito assume identidades diferentes em diferentes momentos, identidades que não são unificadas ao redor de um *eu* coerente, mas são múltiplas e fragmentadas. De acordo com essa concepção, o sujeito não tem uma identidade fixa, a identidade não se completa, depende do que está por vir, ou seja, é um *eu* transitório, sempre em busca de possibilidades inéditas.

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

É possível observar que há ainda uma superposição entre modernidade e pós-

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

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

A escola atual

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

Baseando-se neste princípio, seria possível afirmar que estamos vivendo o “terremoto” da condição pós-moderna, isto é, estamos vivendo um momento de transição entre a modernidade e o período que está por vir. Portanto, deve-se encarar a pós-modernidade apenas como um momento de passagem que não escolhemos,

mas do qual fazemos parte, e, como tal, de inevitável turbulência. (Outeiral e Cerezer, 2005).

Partindo desta concepção, viver na pós-modernidade não significa abandonar por completo as características da modernidade, mas sim conviver constantemente com paradigmas modernos e pós-modernos, que se confrontam, se fundem, se chocam e buscam ocupar seu espaço, e que influenciam nas interrelações que ocorrem dentro do contexto escolar. É possível afirmar que, apesar de vivermos em uma sociedade pós-moderna, que vive o descartável, a escola, em geral, ainda se apresenta como uma instituição moderna, pautada em padrões positivistas sobre conhecimento e conduta, e que busca a permanência (Outeiral e Cerezer, 2005).

Dentro da escola, muitos professores que nela trabalham ainda são herdeiros de uma formação de tradição iluminista e positivista de educação, que se baseia na visão do homem dominador da natureza através do conhecimento. A partir do pensar dicotômico, tão arraigado nesse contexto, o docente teria como tarefas descontinuar, desideologizar, desencantar, desinfantilizar, experimentar, classificar, logicizar e racionaliza (Outeiral e Cerezer, 2005). Essas tarefas são preponderantes, uma vez que, como “bons” modernos, nascidos em um país cujo lema ostentado em sua bandeira é “ordem e progresso”, originário do positivismo do fim do século XIX, acreditamos que a dúvida e o caos são indesejáveis e devem ser evitados a todo custo. Ao agirmos baseados nesta visão, perdemos a oportunidade de perceber que não tão somente na ordem e na estabilidade pretendida pelo positivismo, mas também na ausência, na falta, na dúvida, no caos surgem o pensamento e a razão e (Outeiral e Cerezer, 2005). No entanto, a desordem e a confusão que vêm a reboque da pós-modernidade produzem o rompimento com o projeto da modernidade ocidental que desejou construir um mundo ordenado a sua imagem e semelhança, através da expansão racionalizadora, civilizadora e colonizadora do Iluminismo ocidental (Skliar, 2003)

Quando as influências da pós-modernidade entram em contato com as visões

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

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

A crise de paradigmas

Para compreender o contexto escolar, é necessário conhecer o seu cotidiano, visto que é nele que a escola se revela como um sistema oficial que distribui funções, determina modelos, define hierarquias e as identidades de seus sujeitos, que não são apenas agentes passivos diante da estrutura (Ferraço, 2003). Ao estudar a escola situada na pós-modernidade, podemos constatar que esta passa por uma crise de paradigmas (Brandão, 1996). Esta crise se instaura no momento em que o paradigma – conceito referendado como um modelo, tipo exemplar, e que pressupõe uma aceitação dos indivíduos e que se refere a importantes objetivos na vida de um indivíduo ou de uma sociedade – não funciona mais, quer por mudanças conceituais, quer por mudanças de visão de mundo.

Uma crise de paradigmas pode ser definida, portanto, como uma mudança conceitual, ou uma mudança de visão, consequência de uma insatisfação com os modelos anteriormente predominantes de explicação do mundo. Representa um momento de dificuldades, sinaliza uma ruptura de equilíbrio em um determinado contexto, incorporando aspectos positivos e negativos que se entrecrocaram nos movimentos sócio-históricos (Giddens, 2002). A pós modernidade trouxe aos

professores desafios nunca vistos e enfrentados nos momentos históricos anteriores (Hengemühle, 2007). Esses desafios ocorrem porque, apesar de a modernidade estar em crise, os discursos e muitos dos ideais modernistas que nos interessam (direitos humanos, cidadania, conhecimento científico, etc.) ainda circulam em nossas práticas sociais (Moita Lopes, 2006).

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

Outra questão que gera a crise da instituição escolar é que, além de seus papéis convencionais de produção de valores e conhecimento, a escola está sendo invadida pelos problemas sociais que antes lhe eram exteriores. Surge, em função da heterogeneidade do público ao qual a instituição passou a atender uma expectativa implícita da sociedade que aspectos ligados a comportamento sexual, afetividade, padrões de convivência social e cidadania, conscientização política, familiarização com novas tecnologias, conscientização ecológica, uso de drogas e suas implicações ético-morais e outras mais, sejam também sistematicamente tratados pela escola. Por estar sendo solicitada a absorver as mais diferentes funções, em substituição ou como complementação de outras instituições em declínio, a escola fica sobrecarregada com as diversas tarefas que antes eram da alçada exclusiva da família: regras de convivência social, as “boas maneiras”, o respeito ao próximo, a supervisão da lição de casa, etc. (Donatelli, 2007; Justo, 2006). Ao ter que dar conta de todas estas questões, a escola vive um momento de perplexidade, sem uma definição de como conciliar as necessidades de uma sociedade em mudança permanente, que não

requer mais aquele sujeito reto, parado, coerente, previsível, controlado, comedido, estável, persistente, organizado, uno e indivisível, e que convive com contestações, transformações e novos paradigmas e valores com uma proposta educacional que prepare o “homem do futuro” (Justo, 2006; Outeiral e Cerezer, 2005).

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

Todas essas expectativas em relação à escola a tornam lenta, devido ao seu tempo extremamente segmentado e estacionário, enquanto o mundo pós-moderno é rápido, movendo-se em velocidade supersônica. O principal problema que a escola enfrenta, portanto, é que as transformações sociais e tecnológicas ocorrem com grande velocidade, enquanto que o sistema educacional as vive com ritmos muito lentos. Assim, esta instituição acaba se fechando em si mesma, se isolando da vida com uma cerca alta e ficando circunscrita aos seus problemas de ordem pedagógica, técnica ou administrativa. Ao atuar dessa forma, a escola, às vezes, parece que não pertence a este mundo, pois fica quase à margem do que acontece na sociedade, apartada do tempo e do lugar onde está situada. (Canário, 2006; Vygotsky, 2004).

Apesar de, ainda hoje, muitos contextos escolares apresentarem uma visão positivista da instituição escolar como um local supra-social de instrução e transmissão do conhecimento universal - conhecimentos técnicos e científicos, abstratos e autônomos, independentes da realidade sócio-econômica e política e servindo a todos

indistintamente - não existe um processo educacional neutro, e nem há esfera não partidária na qual o professor possa se recolher e se distanciar com o objetivo de não se engajar na experiência dos alunos (Apple, 1982; Cortella, 2004; McLaren, 1997).

Isto ocorre uma vez que

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

De acordo com essa concepção, a prática escolar deve ser compreendida como um processo ao mesmo tempo individual e social, de desenvolvimentos de indivíduos singulares e de intervenção nas condições sociais, pois, o trabalho escolar é, ao mesmo tempo, pedagógico, psicossocial e sociopolítico (Vygotsky, 2004). Paulo Freire (2006:70) afirma que “ninguém pode estar no mundo, com o mundo e com os outros de forma neutra. Deve-se pensar em favor de que estudo? Em favor de quem? Contra quem? Contra que estudo?”. Portanto, não há neutralidade nem nos conteúdos escolares transmitidos pela escola nem nas diversas práticas que ocorrem dentro dela, uma vez esta instituição está repleta de perspectivas ideológicas, que são veiculadas aos sujeitos que nela interagem, seja explicitamente, seja implicitamente através de um currículo oculto.

Neste sentido, aquele que se diz neutro estará apenas servindo aos interesses dos mais fortes, ou seja, da classe dominante, e desta forma, a ideologia do professor que afirma possuir uma postura neutra mantém o *status quo*, difundindo, assim, crenças, ideias, e valores coerentes com a ordem social vigente (Freire, 2006; Luckesi, 1994; Meurieu, 2006). Quando a escola trabalha com currículos supostamente “neutros”, ela passa a formar os estudantes para observar os fatos sem julgá-los, ou para ver o mundo do ponto de vista do consenso oficial, para executar ordens sem questioná-las, como se a sociedade existente fosse fixa e perfeita (Freire, 2006; Meurieu, 2006).

A instituição escolar congrega as crianças de diferentes classes sociais e faixas

etárias com o objetivo de transmitir, durante os anos de frequência obrigatória, os conhecimentos e atitudes que são legitimados pela ideologia dominante (Luckesi, 1994). Neste sentido, a escola funciona como “uma agência de socialização dentro de uma cadeia de instituições mais amplas” (Giroux e Penna, 1997:63), uma vez que as instituições escolares

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

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

Enquanto instituição mediadora de uma determinada concepção de mundo, a escola tem como objetivo, como meta fundamental, criar condições para que os estudantes se fortaleçam e se constituam como indivíduos políticos (Canário, 2006; Giroux, 1997; Luckesi, 1994; Outeiral e Cerezer, 2005;), isto é, ela a passa a ter como função “formar pessoas capazes de serem sujeitos de suas vidas, conscientes de suas opções, valores e projetos de referência e atores sociais comprometidos com um projeto de sociedade e humanidade” (Candau, 2000:13). A escola deve ser vista como uma arena de luta, onde se confrontam as diferentes forças econômicas, políticas, ideológicas e culturais em disputa pelo poder, e cuja prática educativa é sócio-interativa entre homens e mulheres, sujeitos de histórias individuais e coletivas

(Giroux, 1997). Ela não é um somatório de professores, alunos e disciplinas, mas um organismo vivo no qual a escola e seus atores mudam por interação recíproca. Nela, acontece um interjogo de forças inconscientes que se cruzam, se opõem, entram em conflito e se reforçam (Canário, 2006; Outeiral e Cerezer, 2005;). É importante observar que, por mais que tentemos homogeneizar as escolas e a vida escolar, a ela são levados hábitos sociais diferenciados, múltiplas etnias, culturas específicas, representações parceladas, situações sociais díspares, pronúncias diferentes, linguajares grupais, valores heterogêneos, etc. (Gatti, 2005). Tendo em mente esta concepção, o que se deve pretender não é a neutralidade da educação, mas o respeito aos educandos e aos educadores, pois

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

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

Ao estudar a instituição escolar nos dias de hoje, observamos que ela tem,

muitas vezes, objetivos pouco claros, principalmente, pouco assumidos para seus integrantes (Menezes, 2008). Certamente, ao analisar a questão da ideologia nesse contexto, podemos perceber que “as escolas podem ser tudo, menos ideologicamente inocentes” (Giroux e McLaren, 1995: 142). Portanto, torna-se necessário verificar se elas permitem aos seus sujeitos (professores, alunos, inspetores, responsáveis) se colocarem discursivamente nas interações nas quais esses se envolvem, ou se esta tem como objetivo silenciá-los para que apenas reproduzam conhecimentos, posturas e conteúdos tradicionalmente aceitos pela sociedade, ou seja, pela classe dominante.

É importante notar, que, apesar de todos os problemas que a escola atual tem vivido, e apesar de todos os poderosos concorrentes que enfrenta – a mídia, os computadores, etc – a escola no século XXI continua sendo insubstituível, ainda se mantendo, onipresente ou discreta, agradável ou ameaçadora, como uma instituição central na vida da sociedade e da maioria das pessoas. É possível constatar que, no conjunto das instituições modernas tradicionais em franco declínio ou desprestigiadas e, apesar da falta de apoio e recursos, a escola ainda é extremamente valorizada, preservada e considerada imprescindível para o atendimento das demandas de formação intelectual e transmissão da cultura, e em muitos momentos, ainda é encarada como um remédio para todos os males.

Neste sentido, a escola pode ser comparada a um *bunker* de resistência às instabilidades da modernidade, um lugar de associatividade, proximidade e relacionamentos, preservado contra a excessiva dispersão e solidão do homem pós-moderno, um lugar de cultivo de uma formação integral calcada em valores e objetivos que ultrapassam o imediatismo e a superficialidade da pós-modernidade. Ela continua sólida em seus fundamentos, é vista como imprescindível para o atendimento das demandas de formação intelectual e transmissão formal dos legados da cultura (Justo, 2006; Menezes, 2008). Quem não participa dela não tem acesso às condições intelectuais e políticas de avaliação crítica da informação, de produção de conhecimento e de participação nos processos decisórios da sociedade (Cortella,

2004; Justo, 2006).

Isto ocorre uma vez que a escola possui um importante e insubstituível papel na sociedade, o de formar os cidadãos e transmitir a cultura da sociedade através das gerações. É principalmente na escola que os alunos entram em contato com uma gama de indivíduos e fatos sociais que irão ser responsáveis pela sua formação plena enquanto cidadãos da sociedade na qual estão inseridos. Neste sentido, não há nenhuma outra instituição que possa exercer o papel da escola e nisto reside a sua vital importância e valorização na sociedade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao realizar a revisão bibliográfica acerca da crise de paradigmas pela qual a escola tem atravessado, é possível concluir que esta instituição está, utilizando a metáfora de Outeiral e Cerezer (2005), sobre placas tectônicas que estão em constante movimento e, por isso, a escola, hoje, está vivendo um constante terremoto que, por um lado, derruba valores e crenças do passado, mas que ainda não deixa espaços para a construção de uma instituição totalmente nova e modificada. Não se trata de abolir ou eliminar todas as características da modernidade existentes nesta instituição e simplesmente substituí-las por características pós-modernas. Não se pode desprezar o passado impunemente.

No entanto, é preciso abrir espaço para o novo, aceitar novos paradigmas, novos conceitos, novos ideais e crenças, uma vez que é sobre e a partir deles que a sociedade atual está sendo reconstruída de uma forma, às vezes lenta e gradual, às vezes de modo agressivo e destrutivo.

A escola necessita redescobrir seu papel, seu valor, sua importância na sociedade na qual está inserida e, para isso, é necessário que todos os participantes deste espaço busquem construir coletiva e dialogicamente, um novo sentido para esta instituição. Somente deste modo, a escola vai superar a crise de paradigmas que vive

e reconquistar seu status vital para a sociedade.

BIBLIOGRAFIA

- APPLE, M. **Ideologia e Currículo**. São Paulo: Brasiliense, 1982.
- ARROYO, M. **Imagens quebradas: trajetórias e tempos de alunos e mestres**. Petrópolis: Vozes, 2004.
- BAUMAN, Z. **O mal estar da pós-modernidade**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora, 1998.
- BRANDÃO, Z. _____. **A crise dos paradigmas e a educação**. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 1996.
- CANÁRIO, R. **A escola tem futuro? Das promessas às incertezas**. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- CANDAU, V. Construir ecossistemas educativos - reinventar a escola. In: CANDAU, V. **Reinventar a escola**. Petrópolis: Vozes, 2000, p.11-16.
- _____. **Sociedade, educação e cultura(s): questões e propostas**. Petrópolis: Vozes, 2002.
- CORTELLA, M.S. **A escola e o conhecimento: fundamentos epistemológicos e políticos**. 8ª ed. São Paulo: Cortez, 2004.
- DELEUZE, G. **Conversações**. 2ª ed. São Paulo: Editora 34, 1998.
- DONATELLI, D. **Quem me educa? A família e a escola diante da (in)disciplina**. São Paulo: Editora Arx, 2004.
- _____. A perda de autoridade dos pais e os reflexos dentro da escola. Entrevista concedida a Andréa Antunes. Rio de Janeiro: Folha Dirigida – Suplemento do Professor, p.39, 2007.
- FERRAÇO, C.A. Ensaio de uma metodologia efêmera: ou sobre as várias maneiras e se sentir e inventar o cotidiano escolar. In: OLIVEIRA, I. B., ALVES, N. (orgs.). **Pesquisa no/do cotidiano escolar**. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2003, p. 91-107.
- FOUCAULT, M. [1979] **A microfísica do poder**. 14a. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1999.
- _____. [1975] **Vigiar e punir**. 22a. ed. Petrópolis: Vozes, 2000.
- FREIRE, P. _____. **Educação como prática da liberdade**. 22a ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.
- _____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 33ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2006.
- FREIRE, P.; SHOR, I. **Medo e Ousadia: Cotidiano do Professor**. 8a ed. Rio de

- Janeiro: Paz e Terra, 2000.
- GATTI, B. A. Pesquisa, educação e pós-modernidade: confrontos e dilemas. In: caderno de pesquisa, v.35, no. 126, São Paulo, set/dez, 2005.
- GIDDENS, A.. **Modernidade e Identidade**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora, 2002.
- GIROUX, H. A. (org.). **Os professores como intelectuais**: Rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
- GIROUX, H. A.; PENNA, A. N. Educação social em sala de aula: A dinâmica do currículo oculto. In: GIROUX, H. A (org.) **Os professores como intelectuais**: Rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997, p. 55-78.
- GIROUX, H. A.; MCLAREN, P. A formação do Professor como uma contra-esfera pública: a pedagogia radical como uma forma de política cultural. In: MOREIRA, A. F.; SILVA, T.T. **Currículo, Cultura e Sociedade**. 2a ed. São Paulo: Cortez, 1995, p. 125-151.
- HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. São Paulo: DP&A, 1998.
- HENGEMÜHLE, A. **Formação de professores: da função de ensinar ao resgate da educação**. Petrópolis: Vozes, 2007.
- JOBIM E SOUZA, S. Bakhtin e a psicologia. In: FARACO, C. A.; TEZZA, C.; CASTRO, G. **Diálogos com Bakhtin**. 3a ed. Curitiba: Editora da UFPR, 2001, p. 189-206.
- _____. **Infância e Linguagem**: Bakhtin, Vygotsky e Benjamin. 7ª. Ed. São Paulo: Papyrus, 2003.
- JOBIM E SOUZA, S.; CAMPOS, C.C.G. Infância, mídia e cultura de consumo. In: GONDRA, J.G. (org.) **História, infância e escolarização**. Rio de Janeiro: 7letras, 2002, p. 134-149.
- JUSTO, J.S. Escola no epicentro da crise social. In: DE LA TAILLE, Y; PEDRO-SILVA, N.; JUSTO, J.S. **Indisciplina/disciplina: ética, moral e ação do professor**. Porto Alegre: Ed. Mediação, 2006, p.23-54.
- LIBANEO, J. C. In: COSTA, M.V. **A escola tem futuro?** São Paulo: DP&A, 2003.
- LUCKESI, C. **Filosofia da educação**. São Paulo: Cortez, 1994.
- MASSAGUER, M. A escola é nossa. O diálogo e a confiança mútua: Instrumentos para a convivência e a disciplina no Ensino Fundamental. In: ANTUNES, S. et al. **Disciplina e convivência na instituição escolar**. Porto Alegre: Artmed, 2002, p.65-72.
- MCLAREN, P. **Rituais na Escola**: em direção a uma economia política de símbolos e gestos na educação. Petrópolis: Vozes, 1992.
- MENEZES, L.C. A indisciplina no alcance de todos. **Revista Nova Escola**. São Paulo: Ed. Abril, jan-fev de 2008.

- MEURIEU, P. **Carta a um jovem professor**. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- MOITA LOPES, L.P. Uma lingüística aplicada mestiça e ideológica: interrogando o campo como lingüista aplicado. In: MOITA LOPES (org.). **Por uma lingüística aplicada INdisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006(a) , p. 13-44.
- _____. Lingüística aplicada e vida contemporânea: problematização dos construtos que têm orientado a pesquisa. In: MOITA LOPES (org.). **Por uma lingüística aplicada indisciplinar** São Paulo: Parábola Editorial, 2006 (b) , p. 85-108.
- NÓVOA, A. Para uma análise das instituições escolares. In: NÓVOA, A (org.). **As organizações escolares em análise**. Lisboa: Dom Quixote, 1992, p. 13-43.
- _____. O professor pesquisador e reflexivo. Disponível em <www.tvebrasil.com.br/salto/entrevistas/Antonio_novoa.htm>, acessada em 04/06/2005.
- OUTEIRAL, J.; CEREZER, C. **O mal-estar na escola**. 2ª ed. Rio de Janeiro: Ed. Revinter, 2005.
- SANFELICE, J.L. Pós-modernidade, globalização e educação. In: LOMBARDI, J.C. **Globalização, pós-modernidade e educação**. São Paulo: Autores Associados, 2003, p. 3-12.
- SANTOS, A. F. T. **Desigualdade Social e Dualidade Escolar: Conhecimento e Poder em Paulo Freire e Gramsci**. Petrópolis: Vozes, 2000.
- SANTOS, J. F. **O que é pós-modernismo**. 21ª ed. São Paulo: Brasiliense, 2003.
- SENNET, R. **A corrosão do caráter: conseqüências pessoais do trabalho no novo capitalismo**. Rio de Janeiro/São Paulo: Record, 2004.
- SKLIAR, C. **Pedagogia (improvável) da diferença – e se o outro não estivesse aí?** São Paulo: DP&A, 2003.
- VYGOTSKY, L.S. [1929] **A formação Social da Mente**. 6ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.
- _____. **Psicologia Pedagógica**. 2ª ed. Tradução de Paulo Bezerra, São Paulo: Martins Fontes, 2004.