
A INVENÇÃO E (DES)INVENÇÃO DA ESCOLA À LUZ DA SOCIEDADE DO ESPETÁCULO: ALGUMAS REFLEXÕES POSSÍVEIS

Adriana Regina de Jesus Santos
Marta Regina Furlan de Oliveira
Universidade Estadual de Londrina - UEL

RESUMO

O propósito deste artigo consiste em analisar e refletir as dimensões que caracterizam a invenção e a (des)invenção da escola à luz da sociedade do espetáculo, tecendo um olhar crítico e comprometido em torno dos saberes e práticas pedagógicas dos profissionais da educação. Sob a égide atual, vemos a invenção da escola enquanto espaço de múltiplas funções (assistencial, lucrativa, diversão, lazer, padronização de comportamento, unificação do pensamento) e a (des)invenção da escola enquanto espaço e tempo do conhecimento, da crise da autoridade pedagógica e da emancipação humana. Os saberes e práticas pedagógicas têm se restringido às ações de reprodução e unificação do pensamento, em que a superficialidade das coisas supera o necessário, ou seja, a escola é seduzida para o mundo do espetáculo (comemorações diversas, festas, passeios), secundarizando o conhecimento crítico, criativo e emancipatório dos sujeitos. A própria obviedade do trabalho dos profissionais da educação expropria da escola a sua capacidade de elaboração do pensamento crítico, criativo e inventivo, com vistas à formação do sujeito emancipado. Nesse sentido, partindo de leituras de alguns autores, como Baumam, Marcuse, Adorno, entre outros, é possível problematizar a escola enquanto espaço e tempo do conhecimento sistematizado e elaborado.

Palavras-chave: Escola; Sociedade do Espetáculo; Profissionais da Educação; Emancipação.

THE INVENTION AND (DES) INVENTION OF SCHOOL UNDER THE SOCIETY OF SPECTACLE: SOME REFLECTIONS POSSIBLE**ABSTRACT**

The purpose of this article is to analyze and reflect the dimensions that characterize the invention and the (un) school invention in light of the spectacle society, weaving a critical and committed around knowledge and pedagogical practices of educational professionals looking. Under the auspices of current, we see the invention of the school as an area of multiple functions (welfare, lucrative, fun, leisure, standardization of behavior, unification of thought) and the (dis) invention of space and time while school knowledge, the crisis pedagogical authority and human emancipation. Knowledge and pedagogical practices have been restricted to the actions of reproduction and unification of thought, in which the surface of things outweighs the need, ie, the school is seduced into the world of the spectacle (various celebrations, parties, outings), subordinating the critical, creative and emancipatory knowledge of the subject. The very obviousness of the work of educational professionals expropriates school its capacity development of critical, creative and inventive thinking, aimed at the formation of the subject emancipated. In this sense, from reading some authors as Baumam, Marcuse, Adorno, among others, it is possible to discuss the school as space and time of systematized and elaborated knowledge.

Keywords: School. Society of the Spectacle. Professional Education. Emancipation.

INTRODUÇÃO

Este artigo tem o objetivo de refletir acerca da “Invenção e (Des) Invenção da Escola à Luz da Sociedade do Espetáculo” a partir de um estudo em autores renomados da teoria crítica, como: Bauman (1998, 2001), Marcuse (1975), Adorno (1995, 2003) e Adorno e Horkheimer (1985). Esta reflexão é necessária e urgente, principalmente no contexto atual em que o espaço de educação escolar ora tem sido potencializado, ora ameaçado.

Inquietadas pelo papel que vem sendo exercido pela escola à luz da sociedade do espetáculo e pelo processo do conhecimento que tem sido ameaçado cotidianamente em função de outras necessidades que se firmam no interior escolar (festas, comemorações, festivais, eventos diversos, crise da autoridade pedagógica ou daquilo que restou) é que essa reflexão se justifica, a fim de que seja urgente um debate em torno da relação da escola e a sociedade no mundo contemporâneo, em que sua função social e pedagógica tem sido ameaçada e/ou a própria (des)invenção do seu papel enquanto *locus* do conhecimento e formação humana, principalmente em favor de ações que poderiam ser consideradas como secundárias no cotidiano escolar.

Assim, apropriadas de um aporte teórico crítico do conhecimento, que buscamos a invenção da escola enquanto papel importante na elaboração de novas relações pedagógicas, orientadas para a produção de novas formas de cidadania, visando construir um mundo no qual se possa viver com justiça, dignidade e com ações emancipadoras do conhecimento. Para tanto, no atual momento histórico, a reflexão sobre o tipo de homem estaria afinada com a nova sociedade coisificada e, torna-se fundamental para a educação, para o papel da escola e para os professores compreender a sua funcionalidade social e pedagógica para além dessa sociedade instrumentalizada.

Assim, analisar os espaços formativos, considerando as contribuições de autores da teoria crítica em educação, contribui para a compreensão não somente sobre as transformações pelas quais essa instituição de ensino vem passando ao longo da história da educação, mas também sobre como tem sido constituído o seu papel social na sociedade do espetáculo, com vistas à superação da utilidade e adaptação humana do conhecimento. Para tanto, ousamos pensar a escola que se permite resistir à lógica do consumo e do espetáculo (supérfluo), concentrando-se e se definindo enquanto espaço do conhecimento crítico e da afirmação da autoridade pedagógica pelo processo da ação de ensinar. Destarte, somente a partir de uma apropriação teórica e metodológica dos profissionais da educação, com vistas ao diálogo permanente entre todos os envolvidos no espaço escolar, é viável que o espaço-tempo da escola possa se tornar comprometido com o conhecimento e com a emancipação humana dos sujeitos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem; propondo, desse modo, a ressignificação de novos horizontes pedagógicos em que a autoridade pedagógica e o conhecimento histórico e cultural se façam permitir em seu interior educativo.

REFLEXÕES NECESSÁRIAS SOBRE A ESCOLA

No atual momento histórico, a reflexão sobre o papel social da escola se faz urgente e necessária, uma vez que muitas concepções e ações sobre esse novo tempo social tem sido evidenciado no cotidiano escolar por meio dos saberes e práticas pedagógicas unificadoras do pensamento, com a materialização do novo espírito tecnológico que acarreta o repúdio às relações humanas e de autoridade pedagógica, no caso, o trabalho

docente. É inegável que existe consenso de que a principal tarefa da escola é desenvolver nos alunos a capacidade de pensar e de tomar decisões, o que significa ir muito além da reprodução e submissão servil do pensamento, frutos de currículos escolares fechados, padronizados e unificados, que, sob a força do pensamento cartesiano dominante, predominam no interior dos espaços escolares suas leituras e práticas dominantes e de alienação.

Conjuntamente a esses saberes e práticas unificadoras do pensamento, a escola, nesse tempo social, torna-se também um espaço e tempo do espetáculo em que a utilidade e a superficialidade superam o que deveria ser trabalhado em seu interior, no caso o conhecimento elaborado, sistematizado e crítico. Ainda, diante dos avanços científicos e tecnológicos que chegam numa velocidade sem medida, a escola torna-se ameaçada, coabitando com velhas questões ainda não resolvidas: miséria social, condições mínimas de trabalho, conflitos existentes na relação escola e família, infraestrutura, materiais didático-pedagógicos e a degradação e o esgotamento cada vez maior no campo da formação e atuação profissional docente.

Nesse sentido, com a invenção e inovação da técnica, a escola sofre um processo de (des)invenção quando não consegue articular o trabalho pedagógico com essas mudanças tecnológicas, uma vez que a própria formação mínima dos profissionais da educação ainda está ameaçada pelo processo da semiformação (cursos aligeirados e de baixa qualidade). Consequência disso, temos a crise da autoridade que vem delimitando a retração do nosso horizonte pedagógico.

Moreira e Candau (2003 p. 156) chegam a afirmar que a crítica mais pertinente que se pode apontar para os sistemas de ensino na atualidade é que “não respondem às contradições e às demandas provocadas pelo processo de globalização econômica e de mundialização da cultura”. Desse modo, é importante considerar que os processos educacionais são mecanismos culturais de desenvolvimento, que introduzem novas funções, alterando o curso dos processos naturais. A relação pedagógica em contextos formalizados como a escola, em que a intencionalidade educativa está claramente presente, é sempre uma relação que promove a reelaboração, a reflexão do sujeito cultural pela introdução de novas leituras no campo dos processos psicológicos e simbólicos. É nesse sentido que vemos a necessidade de analisar a leitura dos alunos quando pensada a escola nesse tempo de instrumentalização da razão e espetáculo do conhecimento.

Nesse novo tempo social marcado pela lógica do consumo e instrumentalização da razão, a escola, distante do que seja o seu papel social e epistemológico, torna-se um lugar para a invenção do espetáculo e da personalização do aluno pela técnica, além de ser um espaço para qualquer outra coisa, menos para o conhecimento e para a educação propriamente dita. Diante disso, ao nos retermos às leituras em Adorno (1995) podemos inferir que a escola não escapa de seu contexto mais amplo que pode ser expresso nos termos de uma falência da cultura, como sendo a razão objetiva da barbárie: A cultura, que conforme sua própria natureza promete tantas coisas, não cumpriu sua promessa. Ela dividiu os homens.

Sendo assim, preocupamo-nos com o que vem se configurando enquanto espaço de formação humana, já que a preocupação maior é com a sistematização do conhecimento e das relações humanas, e não meramente com a transmissão servil do conhecimento. Para isso, a reflexão maior é perceber como tem sido constituído o conhecimento na escola frente às mudanças sociais mais amplas, para compreender a sua força (escola potencializada) e fragilidade (escola ameaçada) enquanto instituição formativa.

De fato, é neste cenário que encontramos a força e a fragilidade da educação formal. Sua fragilidade reside basicamente no espírito do tempo que traz com ele a força da integração, da conformação ao já instituído, da invenção do significado da escola enquanto *locus* do espetáculo, da diversão e da personalização da técnica, bem como a própria imersão na barbárie (ADORNO, 1995). Sua força, aparentemente, está na possibilidade de que ainda é um espaço-tempo em que agrega pessoas “bem intencionadas” que apelam para “o conceito de vínculos de compromissos” para que tudo não aconteça de novo. Ocorre que, conforme Adorno, o apelo ao compromisso soa falso mesmo quanto tenta provocar algo de bom por meio dele; convertendo-se em apelos e “passaportes morais” nessa sociedade racionalizada (ADORNO, 1995 p.124).

É importante, ainda, considerar que os autores da teoria crítica, em suas reflexões de ordem filosófico-social, oferecem formulações fundamentais para o entendimento do homem na sociedade, ou seja, dos processos de formação do homem na sociedade de seu tempo, e, conseqüentemente, contribuem na análise do papel social da educação e da escola neste novo tempo social. Para tanto, pensamos que a escola, enquanto lugar da cultura elaborada e do conhecimento crítico e emancipado, deveria cumprir seu papel de criar nos educandos novas necessidades humanizadoras pelo exercício do pensar para a auto reflexão e auto determinação.

A ESCOLA ENQUANTO EXPRESSÃO OU SUPERAÇÃO À SOCIEDADE DO ESPETÁCULO?

Partimos do pressuposto de que, na sociedade contemporânea (século XXI), os sujeitos que dela participam convivem com um conjunto de conhecimentos e informações a serviço da produção e do consumo. Essa sociedade tem seus olhares e ações voltados para a aquisição, até certo ponto compulsiva, de bens materiais, criando no indivíduo a necessidade de consumir mercadorias: roupas de marcas, enlatados, imóveis, automóveis, além de veicular a lógica da padronização, da sedução e do fetiche e da sociedade do espetáculo. Sendo assim, podemos perceber que o cenário sociopolítico-econômico e cultural da sociedade contemporânea apresenta desafios e inquietudes no que tange à identidade individual e coletiva dos sujeitos, isto é, nesse processo de transformação social, vemos que algumas características humanas sofreram alterações significativas.

Há que considerar, conforme aponta Palangana (2002), a percepção, a sensibilidade, a concentração, que, enquanto faculdades humanas, foram moldadas e enquadradas de acordo com a tarefa da produção industrial. O indivíduo, absorvido por uma função parcial e compartimentada, foi privado e expropriado da compreensão e da capacidade de analisar o processo produtivo como um todo. Destarte, junto com a objetividade, a subjetividade humana foi modificada.

Essas discussões no âmbito social têm influenciado nas ações docentes em sala de aula, com leituras equivocadas do que sejam os saberes e fazeres nos espaços formativos. Faz-se necessário ressaltar que vivemos em uma sociedade composta por representações sociais que vão sendo construídas e transformadas ao longo de nossos dias, por diferentes lugares por onde passamos, por pessoas que conhecemos e relações interpessoais que vamos tendo em nosso dia a dia. Contribuindo com essa análise, Moscovici (2003, p.41) afirma que “representações [...] não são criadas por um indivíduo isoladamente”, sendo assim, ao nos relacionarmos com o outro, novas representações vão sendo construídas e reconstruídas no contexto coletivo.

E essas representações podem ser percebidas no contexto da escola, ou seja, a “escola muitas vezes é entendida como escola parque de alucinado entretenimento”, como afirma Varela (2002, p. 36-37), e nós acrescentaríamos, também, como espaço-tempo social, onde as pedagogias de vigilância e de controle proliferam de maneira acelerada, onde o conhecimento não é o foco principal do trabalho. O que pretendemos argumentar é que, diante desse tensionamento, a própria instituição escolar é também questionada; não só o conhecimento é problematizado, como também as próprias identidades e representações escolares.

Sobre esse assunto, vemos as contribuições de Adorno e Horkheimer (1985, p. 13), quando expressa, em sua obra *Dialética do Esclarecimento*, uma crítica direta à Educação, ao situarem o sistema de ensino como uma das instâncias envolvidas com a crise do pensamento esclarecido, da capacidade criativa e da autonomia dos sujeitos: “Tornar inteiramente supérfluas suas funções parece ser, apesar de todas as reformas benéficas, a ambição do sistema educacional”. Acreditam os autores que há a necessidade do conceito de esclarecimento, uma vez que apontam os efeitos nefastos de uma educação que elimina a capacidade de reflexão, de uma educação que, além de se identificar com a Indústria Cultural, opera na sala de aula apenas com a lógica positivista (expressão ou reprodução), fazendo prevalecer o acúmulo de informações e validando como ciência apenas operações quantificáveis e previsíveis no processo da reprodução do conhecimento.

Percebemos, contudo, a respeito desse assunto, como as indústrias culturais, orientadas pelo lucro, são hoje as mais poderosas instituições culturais do mundo, “contando mais histórias, cantando mais canções, provendo mais imagens e combinando mais metáforas que qualquer outro grupo de instituição [...]” (MOREIRA, 2003, p. 1216). As indústrias culturais hoje dominam a vida nas regiões industriais avançadas, e sua influência continua a se espalhar, principalmente no âmbito escolar. Nas regiões industriais menos avançadas, seu efeito é notório, entretanto em escala menor do que nas avançadas.

Segundo Moreira (2003), parece inequívoco que os diversos meios de comunicação exercem hoje uma função pedagógica básica: a de socializar os indivíduos e transmitir-lhes os códigos de funcionamento do mundo. Embora, discursivamente, a família, a escola e a religião continuem sendo, em graus variados, as fontes primárias de educação e da formação moral e social das crianças, nota-se a grande influência da mídia também presente por meio delas. No caso da televisão, esta ocupa uma fatia considerável do tempo do indivíduo, em específico do sujeito-aluno, sobretudo em meios sociais carentes de fontes alternativas de ocupação e lazer.

Thompson (1995) explicita que, em alguns países e camadas urbanas, adultos e crianças gastam entre 24 a 30 horas por semana assistindo televisão, sem contar o tempo que passam escutando rádio ou música, lendo jornais e revistas, conectando-se à Internet ou consumindo outros produtos culturais da mídia. Ocorre que a atenção ou audiência do público se tornou uma mercadoria que passa a ser buscada como critério decisivo em todas as fases de produção dos programas e das revistas, principalmente aqueles dirigidos ao público infantil.

Nesse sentido, é evidente que a audiência ou atenção precisa ser explorada ao máximo, porque, além da publicidade explícita, o comercial é misturado ao próprio conteúdo do produto midiático, principalmente pelo uso da propaganda. Moreira (2003, p. 218) confirma: “os meios interativos anunciam um conjunto inteiramente novo de relações, derrubando as barreiras tradicionais entre o ‘conteúdo’ e o ‘comércio’, e criando intimidades sem precedentes entre as crianças e os marqueteiros”.

A publicidade na Internet, na televisão e nos jogos eletrônicos – em consequência do grau de imersão, envolvimento emocional, prazer e criatividade que permitem – está, segundo Moreira (2003), fomentando lealdade a marcas e estilos, criando entre as crianças e os adolescentes ‘comunidades virtuais’ de ‘amigos’ ou de ‘parceiros’ de determinado produto e/ou marca. Cada vez mais cedo, o imaginário infantil é cooptado e povoado por marcas e logos, os ícones do consumo.

Moreira (2003, p. 121) nos adverte:

[...] não é preciso muita imaginação para se perceber que essa colonização do simbólico pela propaganda vai influenciar a formação cultural e espiritual das crianças. Elas estão sendo acostumadas (como nós adultos) a consumir não apenas aquilo que a publicidade indica, mas a consumir a própria publicidade como modo de ser. Modo de ser como exteriorização e ser-para-fora, ser como narcisismo e publicidade do privado, ego como sucesso mercadológico, raso e banal [...].

Marcuse (1975) afirma que, atualmente, a sociedade industrial está apoiada numa base técnica minuciosamente aperfeiçoada, apta a dilatar sua força e abrangência na medida do necessário. A implementação tecnológica, levada a todo um sistema de dominação prevalecente, esmera as velhas formas de controle e, a partir dessas, inventa outras. Além disso, ela sufoca as necessidades que sinalizam o sentido da supressão das amarras capitalistas e eleva as compensações com supérfluos:

Há muito os indivíduos vêm sendo socialmente condicionados à submissão. O que se desenvolve expressivamente nessa fase é o aplanamento do controle entre as necessidades dadas e as possíveis, entre aquilo que a sociedade satisfaz e aquilo que toma como secundário e não satisfaz, mesmo quando se trata de prioridades como saúde e alimentação. Com a oferta de comodidades, o contraste e o conflito entre classes são amenizados e mantidos num patamar inofensivo à estrutura capitalista. Empregados e patrões podem assistir aos mesmos filmes, ler o mesmo jornal, visitar os mesmos pontos turísticos, escolher entre a música clássica e a popular, ter um carro, enfim, desfrutar dos bens produzidos (MARCUSE, 1975, p. 39).

E nesse cenário vão se constituindo leituras distorcidas e totalmente reconfiguradas do contexto social mais amplo, em que o mundo místico e surreal se mistura com a realidade das pessoas. Para Bauman (2008, p. 76), “o consumo é um investimento em tudo que serve para o ‘valor social’ e a autoestima do indivíduo”. Nesse sentido, o consumismo passa a ser algo de desejo imediato. Consome-se mais e, geralmente, para satisfazer desejos instantâneos e individuais, imaginando a escola descontextualizada da sua realidade e função social.

Sendo assim, a sociedade do consumo privilegia não só a aquisição de bens e produtos, mas a busca incessante de novas receitas para uma vida melhor, novos exemplos, novas habilidades, novas competências em detrimento daquilo que ainda o indivíduo não é, para aparentar uma imagem, mostrar aos outros aquilo que não é, para agradá-los ou como um modo de atrair atenção. O consumo não é mais caracterizado como a satisfação das necessidades, mas serve para satisfazer os desejos insaciáveis. As necessidades são sólidas, inflexíveis, já o desejo é marcado pela fluidez, é flexível, mutável e pode ser substituído (BAUMAN, 1998). E a escola parece-nos ser o novo território do consumo.

Diante disso, é necessário refletir sobre o seguinte questionamento: será que escola atual consegue fazer sentido para esses sujeitos?

Sabemos, contudo, conforme aponta Palangana (2002, p. 7) que a “individualidade é, inseparavelmente, social e individual, objetiva e subjetiva, fundada no modo como a sociedade se organiza, produz, se relaciona e na espécie de poder instituído. Esta é a chave para se adentrar nas estruturas individuais”. A autora complementa:

O indivíduo se forma e se transforma no trabalho e nas relações sociais de trabalho. Somente na história de vida prática dos homens cabe pensar a individualidade, que constitui o indivíduo, que o singulariza, que o distingue, mas, ao mesmo tempo, não se encerra nele. Os traços, os caracteres físicos e psíquicos são deste ou daquele indivíduo, porque são sociais, ou seja, porque pertencem aos homens de uma determinada época e lugar (PALANGANA, 2002, p. 7).

O pensamento da autora assinala que, para compreendermos melhor a cultura escolar atual, é necessário aprofundar estudos sobre a sociedade contemporânea e as relações sociais que nela os indivíduos mantêm, destacando o papel da escola e dos profissionais da educação na formação dos sujeitos e no processo de aprendizagem e desenvolvimento do aluno. Essa leitura do mundo social contemporâneo reflete-se no processo educativo, especificamente na prática de profissionais da educação que, quando na ausência de um conceito mais esclarecido, repercute os valores dominantes, reproduzindo conceitos da cultura do consumo na cultura escolar. Também as percepções dos alunos são alteradas a partir desse novo cenário social, em que veem na escola um lugar de diversão, de descontração, de brincadeiras, de lazer e tão pouco de conhecimento.

Observando o cotidiano da escola, nós o vemos impactado pela indústria cultural e lógica do consumo, em que a escola é inventada enquanto espaço de diversão, e não mais de conhecimento. Para a escola, implica ter que reconhecer o caráter multicultural da sociedade contemporânea e, portanto, aceitar que é de sua responsabilidade o enfrentamento das demandas provocadas por essa nova configuração social e econômica e, se necessário, a resistência dessa lógica de mercado, pelo processo de auto reflexão e auto análise. Nesse sentido, a educação, na atualidade, precisa de novos parâmetros de análise que se diferenciem das práticas e concepções marcadas pelo mundo do consumo, e a escola agora deve ser voltada para sua configuração enquanto espaço de educação, conhecimento e emancipação humana.

É preciso tomarmos cuidado para não convertermos a ideia de emancipação humana ou “homem emancipado” em um ideal orientador, de algo demasiado abstrato e utópico, uma vez que Adorno (1995) insiste que é preciso inserirmos esse conceito no pensamento e também nos processos formativos. É necessário, pois, que, no conceito de emancipação, possamos considerar o peso incomensurável do obscurecimento da consciência impingido pelo próprio contexto social em que vivemos. E se a emancipação significa o mesmo que conscientização de uma realidade determinada, essa comprovação da realidade envolve continuamente um movimento de superação ao processo de semiformação e adaptação humana aos fetiches da razão instrumental.

É nessa perspectiva que buscamos investigar o trabalho pedagógico na instituição escolar, direcionando para outra lógica do pensamento que não seja meramente a lógica do mercado, da padronização, propondo, ao final, estabelecer a cultura escolar voltada para a formação emancipatória do sujeito, com vistas à valorização da individualidade, da

criatividade, da experiência, da descoberta, da ampliação do conhecimento e da própria dialética do inconformismo ao que está instituído pela sociedade do espetáculo.

Para tanto, o enfoque da teoria crítica, como diretriz de estudo para subsidiar essa nova concepção de sujeito e da cultura escolar, tem como premissas a (des)invenção da escola enquanto reprodução servil da sociedade do consumo e do espetáculo e a invenção da escola enquanto espaço e tempo de luta e resistência dessa lógica, e que seja capaz de criar as bases para a construção de uma sociedade livre da barbárie contínua atual, com vistas ao enfrentamento dos desafios e impasses para um projeto de Educação que seja formador do homem crítico e emancipado. Um projeto que abranja a possibilidade de educandos dominarem o conhecimento acumulado que é patrimônio da humanidade, mas que abarque a construção de identidades e de formas individuais do pensamento comprometidas com a justiça social e a convivência crítica e solidária dos homens (ADORNO, 2003).

Sobre a emancipação em Adorno (2003), é importante esclarecer que este movimento não pode, no contexto atual, ser referendado da mesma forma que o que ocorreu na Alemanha na era da revolução mecânica e da produção fordista dos anos de 1960, quando o objetivo principal da teoria crítica era a defesa da autonomia, da liberdade de escolha, do direito de ser e permanecer diferente.

Sobre esse assunto, Bauman (2001 p.33-38) contribui ao analisar o problema da emancipação nos inícios do século XXI, tendo como referência a teoria crítica. Um dos pontos apresentados em sua tese, consiste o tempo histórico e cultural em que Adorno e Horkheimer formularam a teoria crítica clássica e o movimento de emancipação é diferente do contexto social em que estamos inseridos atualmente, o que possibilita leituras diferenciadas para o conceito de emancipação. A modernidade analisada por Adorno e Horkheimer era vista, segundo Bauman, como “a modernidade pesada, sólida, condensada, sistêmica, impregnada na tendência ao totalitarismo” em contraposição à modernidade de hoje “leve, líquida, fluida, difusa, em forma de rede”. Diante disso, o conceito de emancipação na atualidade caminha para o processo de auto reflexão, autodeterminação do sujeito, na tentativa do indivíduo sobreviver-se enquanto núcleo impulsionador da resistência; até porque, segundo Adorno (2003) a dimensão utópica de uma sociedade melhor “foi para o ralo” e o indivíduo, neste cenário, foi assumindo cada vez mais a responsabilidade pela sua realização social e política.

Desse modo, acreditamos que é possível e necessário realizar uma discussão histórica que compreenda uma análise da realidade escolar em sua concreticidade; trazendo as contribuições da teoria crítica para o contexto atual, sendo que mesmo nesta sociedade líquida, apontada por Bauman (2001), a teoria crítica precisa ser revisitada, precisa atualizar suas categorias e até criar novas categorias de análise, sem, contudo, deixar de ser sólida. Trazemos questões concernentes aos processos educativos que consideramos necessário refletir, principalmente sobre os processos que medeiam a relação entre teoria e prática educativa na escola. Entendendo que o meio constituído pela herança cultural da humanidade é a fonte das máximas qualidades humanas postas como possibilidade de apropriação para as novas gerações em cada momento histórico, procuramos formas de promover a concretização desse pressuposto nas experiências oferecidas aos alunos e na reflexão de suas leituras, mormente voltadas ao senso comum do que seja a escola em sua vida.

Pensamos que a escola precisa ressignificar o seu tempo e espaço escolar, por meio do desenvolvimento de um programa educacional – ou seja, ao predeterminar ou selecionar uma das direções possíveis do desenvolvimento psicológico dos alunos – e nos

esforçarmos para nos dirigir conscientemente para o cultivo de uma capacidade humana fundamental fora dos moldes tradicionais da educação, possibilitando ao aluno a capacidade de construir e transformar, de forma independente, a atividade da própria vida, ser seu verdadeiro sujeito social, tecendo um olhar urgente para a própria transformação do espaço do aprender que ainda se detém em uma organização que não permite a interação e o diálogo em favor do conhecimento. Ousamos afirmar sobre a necessidade de permitir uma organização espaço/temporal do ensinar e aprender em que a pessoa se defina no mundo da vida, se envolva em vários tipos de atividade existentes e formas de interação com outras pessoas e crie novas.

Ora, a escola que temos deve permitir-se entender enquanto espaço de organização de um programa educacional diferenciado e emancipatório, em que a aprendizagem vá além da transmissão, com o intuito de envolver os alunos em diversas experiências do ensino. Cabe ressaltar que a mediação do professor se faz imprescindível nesse processo, a fim de que parâmetros de superação do que está posto sejam possíveis, no projeto de formação humana e ampliação do conhecimento pelo aluno.

Diante disso, é crucial pensar no trabalho pedagógico em que haja planejamento e ação coletiva pelo processo de concentração compartilhada dos agentes educacionais, conforme citado por Zuin (1999) a fim de que seja possível uma comunicação que permita troca de informações precisas e compartilhamento de significações. No trabalho coletivo, desenvolve-se também o pensamento compartilhado e, portanto, as relações sociais, e também a criação e utilização de instrumentos, ampliando as possibilidades de transformação do saber instituído.

Contribuindo com a reflexão acerca da importância do pensar coletivo no cotidiano escolar, faz-se necessário ressaltar o pensamento de Anton Makarenko (1956) acerca do trabalho que ele realizou na Colônia Górkki, instituição esta, que antes do seu ingresso enquanto diretor, tinha como princípio atender de maneira não pedagógica crianças e adolescentes delinquentes e, aos poucos, foi sendo transformada em uma coletividade laboriosa, sadia e feliz, ou seja, o autor possibilitou aos professores e alunos refletirem sobre o conceito e o contexto do coletivo, entendendo-o não apenas como um conjunto de pessoas, mas sim, como um organismo complexo, que possui sua personalidade, sua individualidade, sua tradição, sua história; que tem suas próprias leis de formação e de desenvolvimento. Diante disso, o objetivo da ação educativa não pode ser direcionada ao indivíduo em particular, mas ao coletivo, tendo este o nome de colônia ou de classe escolar.

Entendendo a escola enquanto tempo e espaço da coletividade é possível compreender o desenvolvimento humano como processo de humanização e emancipação no plano do pensamento, a fim de que profissionais preparados possam se libertar da mediocridade e da razão instrumental, em favor do projeto do conhecimento emancipatório em espaços formativos, superando assim, a visão da escola enquanto lugar do espetáculo, do consumo e da alienação (VARELA, 2002).

O cotidiano da escola é também um espaço que se condensa relações de poder que são cruciais para o processo de formação de subjetividades sociais. Ou seja, é um dos modos pelo qual a linguagem produz o mundo social, por isso o aspecto ideológico deve ser considerado nas discussões envolvendo o contexto escolar. Isto posto, podemos perceber que o cenário sociopolítico-econômico e cultural da sociedade contemporânea apresenta desafios e inquietudes no que tange à invenção e (des)invenção da escola, isto é, nesse processo de transformação social, vemos que algumas características humanas sofreram alterações significativas no cotidiano educacional.

Há que considerar, conforme assinala Palangana (2002), que a percepção, a sensibilidade, a concentração enquanto faculdades humanas foram moldadas e enquadradas de acordo com a tarefa da produção industrial. O indivíduo, absorvido por uma função parcial e compartimentada, foi privado e expropriado da compreensão e da capacidade de analisar o processo produtivo como um todo. Destarte, junto com a objetividade, a subjetividade humana foi modificada. Essas discussões no âmbito social têm influenciado nas ações docentes em sala de aula, com leituras equivocadas do que sejam os saberes e fazeres no âmbito escolar.

Muitos são os desafios da escola, o que faz com que se evidencie a necessidade de compreender sua função social, necessitando, assim, ressignificar o exercício da docência na busca do entendimento dos limites e possibilidades da práxis pedagógica de maneira crítica, podendo, assim, instigar e inspirar os sujeitos envolvidos no processo de ensinar e aprender a pensar nesses aspectos como relevantes na construção de uma educação pautada na emancipação intelectual do sujeito.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Sem a intenção de finalizar, mas de possibilitar, nessa reflexão, novas leituras e possibilidades para o papel social da escola, tivemos como objetivo, repensar a sociedade contemporânea, suas características mais enfáticas e a própria configuração da escola, da cultura escolar e dos mecanismos de valores e condutas estabelecidos em seu interior.

O conhecimento da complexidade que permeia a dinâmica social da escola na contemporaneidade torna-se, assim, um pré-requisito para que o professor compreenda a natureza de seu papel na educação e na sociedade, e a função social que a educação pode e/ou tem assumido na atualidade.

É indispensável socializar o saber sistematizado, historicamente acumulado, como patrimônio universal da humanidade, fazendo com que esse saber seja criticamente apropriado pelos estudantes, que já trazem consigo o saber popular, o saber da comunidade em que vivem e atuam. A interligação e a apropriação desses saberes pelos estudantes e pela comunidade local representam, certamente, um elemento decisivo para o processo de democratização da própria sociedade. A escola poderá, dessa forma, não apenas contribuir significativamente para a democratização da sociedade, como também ser um lugar privilegiado para o exercício da ação coletiva e da concentração compartilhada; comprometida com os interesses da maioria socialmente excluída ou dos grupos sociais privados dos bens culturais e materiais produzidos pelo trabalho dessa mesma maioria.

Diante desta realidade precisamos (re)construir práticas educativas que visem à real função da escola no que se refere à reelaboração de uma ação pedagógica consciente e consistente em relação ao fazer pedagógico, na busca da compreensão de sua complexidade das múltiplas responsabilidades que a rodeia. Esse contexto implica uma concepção de educação escolar ligada estreitamente com um posicionamento político claro, tendo como diretriz um processo de emancipação, ou seja, é urgente ressignificar a concepção de educação. Ainda, desenvolver um tipo de ação educativa que não procure moldar todos os alunos dentro do mesmo padrão social e cultural dominante, mas, antes, que valorize os saberes e as práticas de grupos sociais diferenciados, bem como as características individuais de cada aluno, promovendo, dessa maneira, a inclusão social e a formação para a cidadania.

Para tanto, é preciso pensar a escola em sua totalidade sob a ótica da emancipação humana e social numa perspectiva crítica, pois o conhecimento sobre a educação escolar

está em permanente processo de (re)construção e de mudança, em busca de novos caminhos, novos sentidos e novas práticas. A produção da qualidade educativa, na e da escola, está, sem dúvida, relacionada com os processos educacionais construídos nos espaços escolares, a partir dos significados que os sujeitos lhe atribuem e aos usos que fazem dele. Sendo uma prática educacional que acontece num determinado contexto histórico, com suas determinações sociais, políticas, econômicas e culturais, é necessário compreender pela crítica os problemas que afligem a sociedade do espetáculo.

Para tanto, é necessário ressaltar que os profissionais da educação não devem perceber a escola do alto ou de longe, e sim tocá-la e se deixar tocar, vê-la e se deixar ver, ouvi-la e se deixar ouvir, e isso só é possível a partir do momento em que dermos vozes aos sujeitos pertencentes ao âmbito educacional, pois eles pensam a escola de maneira diferenciada, e esse olhar poderá contribuir de maneira significativa para pensarmos o tempo e espaço da escola neste contexto atual.

Diante disso, convidamos os profissionais da educação e pesquisadores da área para pensar em uma escola ressignificada para este novo espaço e tempo social, assumindo uma postura legítima em favor da formação e da socialização do saber, comprometendo-se, também, enquanto espaço de coletividade, educação, diálogo e conhecimento.

REFERÊNCIAS

ADORNO, T. **Educação e Emancipação**. Trad. Wolfgang L. Maar. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

_____. **Educação e emancipação**. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

_____; HORKHEIMER, Max. **Dialética do esclarecimento**. Trad. Guido Antonio de Almeida. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985.

BAUMAN, Zygmunt. **O mal-estar da pós-modernidade**. Tradução: Mauro Gama, Cláudia Martinelli Gama. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.

_____. **Modernidade líquida**. Trad. De Plínio Dentzien. Rio de Janeiro, Jorge Zahar Editor, 2001.

_____. **Vida para consumo: A transformação das pessoas em mercadoria**. Tradução: Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2008.

MAKARENKO, Anton Semiônovitch. **O Socialismo e a educação dos filhos**. Rio de Janeiro: Editorial Vitória, 1956.

MARCUSE, H. **Eros e civilização: uma interpretação filosófica do pensamento de Freud**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1975.

MOREIRA, Antônio F. B; CANDAU, Vera Maria. Educação Escolar e cultura(s): construindo caminhos. **Revista Brasileira de Educação**, n. 23, p. 156-167, mai./jun./jul.2003.

MOREIRA, Alberto da Silva. Cultura Midiática e educação infantil. **Educação e Sociedade**, Campinas: CEDES, v. 24, n. 85, p. 1203-1235, dez. 2003.

MOSCOVICI, Serge. **Representações sociais:** investigações em psicologia social. Petrópolis: Vozes, 2003.

PALANGANA, Isilda Campaner. **Individualidade:** afirmação e negação na sociedade capitalista. São Paulo: Summus, 2002.

THOMPSON, John B. **Ideologia e cultura moderna:** teoria social crítica na era dos meios de comunicação de massa. Petrópolis: Vozes, 1995.

VARELA, Julia. **A maquinaria escolar.** Teoria e Educação, Porto Alegre, n. 6, p. 68-96, 2002.

ZUIN, Antônio Álvaro Soares. **Indústria cultural e educação:** o novo canto da sereia. Campinas: Autores Associados, 1999.

Recebido: nov/13 Aprovado: set/14