

UNIVERSIDADE FEDERAL DE  
RONDÔNIA

CENTRO INTERDISCIPLINAR  
DE ESTUDO E PESQUISA DO  
IMAGINÁRIO SOCIAL



REVISTA LABIRINTO  
ANO XVI  
VOLUME 24  
NÚMERO 1  
(JAN-JUN)  
2016  
PP. 100-117.

## **POR QUE AS INÚMERAS IDEIAS DE INOVAÇÃO NA EDUCAÇÃO NÃO ENCONTRAM O SEU FIM PRÁTICO?**

(ECAUSE THE NUMEROUS INNOVATIVE IDEAS IN EDUCATION NOT FIND THEIR PRACTICAL PURPOSE?)

GERALDO HOULY LELIS DE FREITAS

*Mestrando em História pela Universidade Federal de Pernambuco*  
geraldolelisjr@gmail.com

**RESUMO:** Este artigo discute as dificuldades e os entraves que as propostas inovadoras de educação enfrentam para se consolidar na prática pedagógica, a exemplo da doutrina construtivista. Priorizam-se as discussões acerca da política e da gestão da educação atual a partir de uma análise crítica de seu processo histórico e de sua dependência com relação às diretrizes da reprodução do sistema capitalista. O problema não está nas ideias e nem nos esforços para a constante e sempre inacabada tarefa de promover a melhoria da educação, mas nas condições objetivas desfavoráveis para a realização em curto prazo, restando para a maioria, à tentativa frustrada de reconciliação ou de reformas com o sistema de educação nacional.

**PALAVRAS-CHAVE:** Políticas educacionais; Gestão da educação; Construtivismo

**ABSTRACT:** This article discusses the difficulties and obstacles that innovative education proposals face to consolidate the pedagogical practice, the example of the constructivist. The priority will be the discussions about the politics and management of current education through a critical analysis of their historical process and especially its dependence on the directives of reproduction of the capitalist system. The problem is not the ideas and efforts to the constant and always unfinished task of promoting the improvement of education, but of unfavorable objective conditions for implementation in the short term. The problem is

POR QUE AS INÚMERAS IDEIAS DE INOVAÇÃO NA EDUCAÇÃO NÃO ENCONTRAM O SEU FIM PRÁTICO?,

DE GERALDO HOULY LELIS DE FREITAS

not the ideas and efforts to the constant and always unfinished task of promoting the improvement of education, but of unfavorable objective conditions for implementation in the short term, leaving them frustrated attempt at reconciliation and reform in education system current.

**KEYWORDS:** Educational politics; Education management; Constructivist.

Inicialmente, com maior força na Europa ocidental do final do século XIX, as influências da ciência positivista na educação institucional são percebidas principalmente pelo empenho atual dos profissionais da educação em *negar* ou *questionar* a efetividade desse modelo para a prática pedagógica atual. Essa corrente “antipositivista” conquistou inúmeros adeptos em meados do século XX com as sanguinárias guerras mundiais e uma onda de críticas ao ideal positivista do progresso. Quando debruçada sobre as perspectivas teóricas e as doutrinas do campo pedagógico: behaviorista, psicométrico ou docimológico, cognitivista, histórico-social e construtivista, Fátima Maria Leite Cruz (2010), em *Avaliação das aprendizagens*, analisou os rastros do paradigma positivista que defende a partir da compreensão da existência de *leis naturais* que, independentemente da ação humana, existem e explicam determinados processos de aprendizagem sem levar em conta a complexidade da produção de saberes humano, ainda estão em evidência na prática pedagógica atual. Fátima Maria Leite Cruz (2010) destaca a doutrina construtivista como a melhor possibilidade de superar essa armadilha da mecanicidade do aprendizado pregado pelo positivismo em sua lógica científica deficiente, excludente e seletiva.

A abordagem positivista para a educação atual já não atende mais nem as expectativas dos alunos e nem dos professores, porque não dizer da própria sociedade do século XXI. Por que então ela ainda predomina nas escolas? Selva Guimarães Fonseca (2003) entende que a escolha deste modelo no caso do ensino de história está associada aos interesses da formação do Estado brasileiro no século XIX. A passagem para o século XX demonstrou *progressos* e *regressos* para o sistema de educação nacional. Desde as intervenções governamentais em período de exceção como foi o Golpe Militar de 1964 com a imposição de determinados interesses para o ensino da história às pressões populares para as reformas do ensino durante a redemocratização do país no qual sucedeu a criação da LDB que assegurou medidas importantes para melhorar a qualidade da educação do país. A tentativa de impor limitações para as ciências humanas nas escolas pela vontade do Conselho de Segurança Nacional em controlar e reprimir as opiniões contrárias à ditadura militar é um exemplo claro para a compreensão da educação como antes de tudo um campo político conflituoso.

Juan Manuel Álvarez Méndez explica os problemas relacionados a essa lógica não inclusiva do

modelo clássico na educação. Para o Juan Manuel Álvarez Méndez, “um dos problemas apresentados pelo modelo da racionalidade técnica ao ser aplicado à avaliação é que exige que o professor transfira o conhecimento a respostas precisas e inequívocas. Nele, a aprendizagem é algo que se pode medir, manipular e, inclusive, prever. Os testes, que adotam a forma de provas objetivas de apresentação distinta, desempenham um papel relevante nesse raciocínio. Os usos que foram feitos deles transcenderam os valores educativos para derivar em sutis, porém potentes, instrumentos para exclusão e a marginalização” (MÉNDEZ, 2002, p. 32). O objetivo da escolha positivista das avaliações pelo professor, ou mesmo na prática do ensino não se limita a clivagem daqueles que aprenderam (nota igual ou superior a média esperada) e dos que não aprenderam, mas também incorpora juízos de valor aos estudantes que vai além do espaço escolar, uma vez que alcança a percepção da família e de todos os que com o aluno ou com a escola interagem. É possível perceber que esse paradigma de ensino criou e enquadrou os alunos em um sistema de identidades homogêneas e distantes próprias do campo cultural na educação. O que representa um aluno nota 10 e um aluno nota 7? Um aluno disciplinado e um indisciplinado?

### AS RAÍZES HISTÓRICAS DA ESCOLA INSTITUCIONAL

A história do construtivismo no Brasil registra a sua “chegada” (para não dizer origem) na década de 1980, de lá pra cá, o sistema de educação institucional ainda persiste com práticas pedagógicas não inclusivas e “meritocráticas” do modelo positivista. Quais os principais entraves que dificultam os avanços para o engajamento da educação com as necessidades da sociedade atual?

A configuração das instituições de ensino como se apresenta material e imaterialmente, ainda é, em parte, uma apropriação do que foi inventado no século XVI. Naquele contexto histórico, as escolas eclesiais serviram para atender as necessidades da Igreja pós-tridentina de propor um modo eficaz de ensinar as crianças desde cedo à doutrina católica, em contrapartida, evitar o avanço das crenças protestantes. Na obra *Vigiar e punir*, Michel Foucault (1987) percebeu que a prática escolar pretendida pelos discursos iluministas do progresso não se concretizou após a Revolução Francesa e a consolidação na França do Estado laico, pelo contrário, o espaço escolar e a lógica de ensino ainda reproduziam o paradigma clerical,

sendo aos poucos ressignificados aos moldes do sistema capitalista. Os discursos progressistas da época não alcançaram o êxito esperado na transformação da vida escolar dos europeus. Hoje, as teorias pedagógicas influenciadas pelo pós-modernismo também estão ameaçadas de não saírem do papel. A escola não goza mais do poder de monopolizar os “espaços de saberes” tal como pretendia as primeiras universidades católicas do século XII, nem de posicionar-se como “o lugar da verdade” tal como almejaram os iluministas do final do século XVIII. A escola do século XXI, compreende José Carlos Libâneo, “tem concorrentes poderosos, inclusive que pretendem substituir suas funções, como as mídias, os computadores e até propostas que querem fazer dela meramente um lugar de convivência social” (LIBÂNEO, 2007, p. 24). A escola tem futuro? Eis o título da obra organizada por Marisa Vorraber Costa.

Não é novidade que a educação na história do Brasil, quando foi tratada, privilegiou as elites ricas. Enquanto colônia, não havia sentido para a coroa portuguesa investir na educação daqueles que só tinham serventia para a exploração do trabalho. Além disso, um regime de escravidão desumano e violento no qual os negros não tinham nem sequer direito sobre si mesmo completava a total falta de interesse na

questão. Os que almejaram “os tesouros” da educação tinham de investir altas somas de recursos para pagar todos os custos de vida na Europa, pelo menos, até os primeiros decretos para a construção de escolas de ensino superior, possível naquele momento com a residência da coroa portuguesa no Rio de Janeiro em 1808. A Constituição de 1824 apenas corroborava essa distinção social e a preocupação legal cabia apenas investimentos a formação de médicos, bacharéis de direito e militares. Influenciado pelos ideais liberais, o direito à educação tornava-se uma busca pessoal e particular do indivíduo no qual o Estado pouco deveria intrometer-se sob-risco de provocar desequilíbrios e crises sociais. Para os partidários do liberalismo, o direito à educação tinha tudo a ver com o mercado de trabalho; para os conservadores, o ensino deveria privilegiar a moral e a ordem, a escola serviria para “regenerar ou higienizar o indivíduo”, formá-lo para a convivência social. Os esforços ainda no Brasil imperial de promover a instrução primária esbarravam na dura realidade da exploração do trabalho infantil. A criança na escola significava prejuízos com a produção. E quem arcaria com os prejuízos de crianças e de jovens desprovidos de educação? Como bem demonstrou Maria Cristina Teixeira (2008) em *O direito à educação*

nas constituições brasileiras, em sessenta e quatro anos o Brasil promulgou sete constituições, no que tange à educação, todo esse período foi marcado por avanços e regressos de políticas conciliatórias com a dinâmica do capital, ou seja, conquistas de “vinte anos” se perderam em alguns meses, como foi o caso da Constituição de 1967 que desobrigava as esferas públicas da alocação de recursos mínimos ao sistema de educação. Cabe ressaltar que a aprovação de leis (especialmente as mais progressistas) não significou necessariamente a sua aplicação e obediência na prática. Além disso, as esferas municipais, estaduais e federais “alternaram” (não sucessivamente) em sua competência na gestão de políticas educacionais o que prejudicava o andamento de projetos e de programas que ora era competência das Câmaras Municipais (1828), ora das Assembleias das Províncias (1834), ora do Poder Legislativo (1934), ora da União (1946), em seguida complementada por empresas comerciais, industriais e agrícolas (1967).

**A ESCOLA ESTÁ PARA A SOCIEDADE, ASSIM COMO A SOCIEDADE ESTÁ PARA A ESCOLA**

O trabalho *O sujeito e a relação com o saber* de Bernard Charlot (2003) ao questionar as teses de ciências sociais (sociedade) e de psicologia (indivíduo) dirigidas à educação apresenta uma importante sugestão de como as relações entre a escola, o meio social e o sujeito devem ser vistos, não mais de forma isolada ou dicotômica, e sim, imbricadas. Qual o sentido para o aluno de frequentar a escola nos tempos atuais? A falta de autoridade e autonomia dos professores de um lado e a indisciplina dos alunos do outro revela parte da indisposição do sistema de educação? Seriam os alunos mais “adaptados” a vida escolar aqueles que obedecem às regras sem questioná-las e conseguem reproduzir de forma impecável aquilo que lhes foi ensinado? O que faz o aluno ter prazer em ir para a escola e aprender?

O espaço escolar atual não se restringe mais ao ponto de vista de políticos, de gestores ou de professores, os alunos e a comunidade não podem ser excluídos desse processo sempre inacabado de construção do sistema de educação. A escola com alunos, carteiras e quadro; professor sob a responsabilidade ao mesmo tempo de ensinar e de supervisionar a disciplina de dezenas de discentes, numa relação predominantemente assimétrica,

reproduz ainda em sua dinâmica de valores uma cultura completamente desarticulada com as necessidades atuais. A escola não mais se restringe ao caráter habitual no qual foi relegada por séculos. As inovações tecnológicas aceleradas propiciam aos alunos diferentes formas de interação e constantes oportunidades de aprendizagem que transcendem a sala de aula. O espaço escolar passa a ter um significado diferente do que um dia já foi e que agora precisa ser para atender ao seu papel social. Para Alice Miriam Happ Botler, Melania Santos de Lima e Wiviane Alves Dias em *Gestão Democrática: Implicações da Participação da comunidade para a Melhoria da Organização da Escola* a lacuna ou o *gap* existente entre a autonomia democrática garantida pela Constituição da República Federativa de 1988 e a efetiva participação dos intervenientes na gestão das escolas ainda é profunda, distante do ideal democrático. Explicam os autores, “o objetivo é construir uma verdadeira educação com o máximo de contribuição e participação dos membros da comunidade, o que nos leva a perceber que uma gestão de qualidade implica em um trabalho coletivo. Então, toda ação planejada pela escola deverá ser pensada de modo que todos os envolvidos na comunidade escolar juntamente com a comunidade extraescolar devam se

envolver para tornar o serviço ofertado pela escola suficiente e satisfatório a todos os membros envolvidos no processo” (BOTLER; LIMA; DIAS, 2012, p. 6). Logo, não se trata apenas de convocar a comunidade e recolher as “doações”, é preciso criar um elo de permanente compromisso e de participação e isso não depende apenas de uma predisposição de ordem legal, mas de uma política e gestão engajadas na delegação de poderes, ainda mais, no compartilhamento deles junto aos processos decisórios da escola. A lei por si só não assegura o processo democrático nas escolas.

Com base na teoria da reciprocidade do cientista social Marcel Mauss no qual um “pacto social” se estabelece acordado entre dois grupos por uma conexão de trocas/intercâmbios materiais (de caráter não mercantil e utilitarista) chamado de dons/dádiva. Marcel Mauss não está dizendo que essas comunidades também não faziam trocas comerciais, porém o seu objeto é exatamente as trocas materiais (e espirituais) não comerciais. Sendo assim, a natureza central da reciprocidade está associada com o significado simbólico da tríplice obrigação de “dar, receber e retribuir” estabelecida entre sujeitos por uma sequência de dons/dádivas indissociáveis de suas relações humanas. Logo, trata-se de um modelo complexo de

interação que permeia cada aspecto da vida social pela geração de amplos valores de vinculação e pertencimento. A esse respeito, Alexandre Simão de Freitas explica: “Nas sociedades modernas, o conceito de equivalência e a separação das esferas pública e privada veio a subsumir uma formalização adequada do caráter vinculatório que o princípio da reciprocidade enuncia” (FREITAS, 2011, p. 68-9). Nesse sentido, a contribuição de Alexandre Simão de Freitas é fundamental para compreender que, na ótica da teoria da reciprocidade, princípios e valores da prática coletiva antes incorporada como formas inquestionáveis de cooperação mútua passaram agora a ser necessariamente mediados pelo Estado como representação máxima do poder público. Portanto, o Estado seria esse elemento “neutro e mediador” no qual se procura garantir “democraticamente” (ou não) as condições de cooperação social através da garantia jurídica de direitos. Isso significa que as pessoas não mais possuem as experiências de uma cooperação social vinculada com o sentimento de pertencimento a comunidade, elas são concebidas numa sociedade alheia deste processo cultural, por isso a necessidade e a dependência para com o Estado. Este, entendido

ampla e equivocadamente como a instituição reguladora e protetora do “bem comum”.

Em *O papel do professor (a) na consolidação da gestão democrática na rede municipal do Recife* de Maria do Socorro Vitor, Vânia Claudia Barbosa Wanderley, Alice Botler e Ana Lúcia Borba (2005) investigam a contribuição dos diretores, vice-diretores, coordenadores e professores na gestão escolar de um colégio pertencente à Rede Municipal de Ensino da Cidade do Recife, a Escola Municipal de Iputinga fundada em dezembro de 1988, logo “nascida” sob as diretrizes da gestão democrática garantidas pela constituição. A conclusão do artigo é muito significativa porque destaca não só a importância da atuação dos atores sociais que compõem o espaço escolar (inclusive a comunidade), mas também a relação entre o comprometimento desses indivíduos quando inseridos nas instâncias de poder com certa autonomia e com espaço permanente para as suas opiniões.

**A ARMADILHA DA ADMINISTRAÇÃO CIENTIFICISTA E A INCOERÊNCIA NOS VALORES DA EDUCAÇÃO**

Os pressupostos acerca dos problemas da falta de comprometimento e do descaso dos intervenientes com o sistema de educação não se explica apenas observando as aparências das relações diárias dentro da dinâmica do funcionamento de uma escola. Sem compreender os processos históricos que constituem os discursos políticos hegemônicos e as relações de poder e os antagonismos de classes no qual influenciam diretamente as políticas, a gestão e a prática escolar, o pesquisador metafísico se desviará da história e associará os problemas encontrados com o campo cultural pela impossibilidade de comprovar suas hipóteses diante das condições materiais. Em *Planejamento educacional e a “modernização” da gestão educacional em Pernambuco*, Ana Lúcia Arruda (2013) demonstra as políticas do Estado de Pernambuco no governo de Eduardo Campos para o planejamento estratégico da educação através da execução de teorias da administração de empresas privadas como modelo de gestão das escolas, acompanhando um processo histórico mundial que relaciona o sentido da educação com metas e resultados a ser alcançados, isto é, com pouca ênfase nos meios e nos processos para alcançá-los. A autora aponta os mecanismos de controle que foram sendo efetivados gradualmente nas redes

escolares aqui em Pernambuco, desde o PROGESTÃO em 2000 pela Secretária de Administração e Reforma de Pernambuco até a implantação da política de recompensas por resultados em 2007, que busca acima de tudo a produtividade e o desempenho máximo das escolas através da gestão de valores quantitativos comparáveis. A cultura da concorrência desenfreada entre as escolas públicas estaduais mediada por indicadores de produtividade propõe de certo modo a “sobrevivência dos mais fortes”, em outras palavras, daqueles que conseguem alcançar as metas, atender às “expectativas” do mercado. O incentivo a performatividade escolar é construído sob o modelo neoliberal, que prevê um Estado mínimo em suas responsabilidades sociais, uma vez que a “lógica de mercado” (automaticamente) forçará a média de qualidade e desempenho para cima.

Os modelos cientificistas da administração de empresas ressignificados pela lógica neoliberal voltada estritamente para os resultados (números) e as “leis do mercado” são adotados pelo Estado e impostos através de políticas educacionais as escolas nos âmbitos federais, estaduais e municipais. O Estado como instância centralizadora de poder submete de “cima para baixo” através da burocracia as diretrizes a serem

seguidas, punindo a instituição escolar e todos aqueles (intervenientes) que se desviam das metas. Interessante destacar o sentido contraditório desse “ciclo vicioso”: as escolas consideradas de qualidade (atingiram as metas) recebem mais recursos do que as “deficientes” (não atingiram as metas), ou seja, as instituições com dificuldades e sem recursos ficam esperando “milagres” ou terminam sofrendo com as mudanças repentinas de uma administração mais rígida e punitiva para se “adequar” ao perfil gerencial “moderno”. A autonomia e a inovação da escolha do projeto pedagógico nas escolas, previsto no artigo 15 da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) e na Constituição Federal de 1988, não conseguem se sobrepor aos interesses materiais do Poder Executivo. Por que a legislação e a transformação cultural não são suficientes para garantir uma escola democrática?

#### **NAS AMARRAS DA BUROCRACIA**

A escola inclusiva se prepara para receber a todos os alunos independentemente de sua condição e crença. Ela compreende o aluno como cidadão que tem o direito à educação e, dessa forma, assume

compromissos políticos e responsabilidades sociais, desenvolvendo procedimentos pedagógicos para acolhê-los. As diferenças sejam elas de classe, de gênero, de nacionalidade, de nível de aquisição educacional, de condição física ou intelectual motivadas por necessidades especiais, longe de instigar a formação de preconceitos representam fatores motivacionais de investimentos, de inovações pedagógicas, de pesquisas e políticas educacionais. Amplia-se assim o acervo de experiência educativa no sentido de promover a educação como direito social essencial para o desenvolvimento da sociedade e assegurado pela legislação brasileira. As diferenças não apenas dos alunos, mas também dos intervenientes responsáveis pelo espaço escolar devem ser apreciadas em sua diversidade de experiências num sentido de cooperação e não de competição como vem sendo realizado. A gestão democrática tem papel fundamental para reverter esse paradigma (competição x cooperação) estimulado pelas políticas públicas, mas isto não se faz a partir dos diretores de escola.

O estudo de Iágrici Maria de Lima Maranhão e Luciana Rosa Marques (2014) em *Os mecanismos de participação social na escola* comprova que somente por força de lei, o Estado não garante a participação efetiva

da comunidade nos processos democráticos do espaço escolar, e nem a comunidade em curto prazo faz valer os seus direitos de participação. Esse sentimento de pertencimento ao meio vai além da mera tentativa estatal de usar os mecanismos de determinação legal para propor uma política educacional democrática no país a partir da Constituição de 1988. O sentimento de pertencimento ao espaço escolar não tem a lei como um fim, apenas como um meio subjetivo e legitimador de uma prática material e real. Portanto, uma coisa é promover e incluir a comunidade, outra bem diferente é a sua participação ativa, o que inclui a delegação de poderes. A inclusão democrática da comunidade nas dimensões da prática escolar conforme orienta a legislação nacional não é cumprida rigorosamente desde sua criação até os dias atuais, por consequência, a comunidade (em suas poucas exceções) não se sente verdadeiramente parte integrante e responsável pelo funcionamento do sistema institucional de educação no país. A consequência disso são os poderes legais previstos em lei da comunidade em representar a sua vontade no conselho escolar serem “delegados” para o gestor da escola. Em Pernambuco, desde a gestão de Eduardo Campos em 2007, os diretores indicados pela comunidade são escolhidos pela Secretária de Educação

(uma prática antidemocrática), faz um curso de gestão organizado pelo governo e assina um termo de compromisso com as metas do governo.

Seguindo os estudos de Per-Erik Ellström (1984) *apud* Licínio Lima (2011), sobre os modelos de gestão educacional, logo se percebe as divergências quanto aos “objetivos e preferências organizacionais” e as “tecnologias e processos organizacionais” entre as propostas racional, político, de sistema social e anárquico. O texto *A escola como organização educativa* de Licínio Lima (2011) de onde é citado o excerto acima deixa bem claro os problemas do excesso de burocratização do sistema escolar em domínio das teorias da administração neoclássica adotada oriundamente pelas redes de ensino britânico e incorporadas em quase todo o sistema escolar da esfera ocidental ao longo do século XX.

#### **OBJETIVOS E PREFERÊNCIAS ORGANIZACIONAIS<sup>1</sup>**

-	<b>Claros e partilhados (consenso)</b>	<b>Não claros e não partilhados (conflito)</b>
<b>certos e transparentes</b>	Racional	Político
<b>incertos e ambíguos</b>	Sistema social	Anárquico

Cada um dos modelos acima apresenta os seus pressupostos ideológicos em que procura não apenas compreender, mas também gerir a escola. A “anarquia organizada” primazia o conflito (objetivos e preferências organizacionais não claros e partilhados) e a incerteza e ambiguidade (tecnologias e processos organizacionais) em contrapartida os modelos burocráticos se esforçam para a manutenção de metas claras e partilhadas e tecnologias transparentes, podendo alternar entre uma dessas características, porém nunca se enquadrando nas opções do anárquico. O conceito de conflito aqui não é sinônimo e nem sugere violência (de qualquer tipo), pelo contrário, a realidade mais fiel de um ideal democrático consiste justamente na complexidade das multiplicidades de opiniões controversas e distintas entre as pessoas e, portanto, espera-se que todos possam aprender a conviver com

isso (heterogeneidade x homogeneidade). No que se refere à incerteza e ambiguidade também parte da compreensão da própria realidade que não se apresenta “certa” (pré-determinada) e muito menos “transparente” (sem os acasos e imprevistos). Na análise minuciosa dos quadros René Margritte, Michel Foucault em *Isto não é um cachimbo* deixa o pesquisador avisado sobre a desordem e o caos do mundo e o papel da representação através da linguagem de “pôr forma” e dar “ordem aparente” as coisas.

É preciso não se enganar: num espaço que cada elemento parece obedecer ao único princípio da representação plástica e da semelhança, os sinais linguísticos, que pareciam excluídos, que rondavam de longe à volta da imagem, e que o arbitrário do título parecia ter afastado para sempre, se aproximaram sub-repticiamente: introduziram na solidez da imagem, em sua meticulosa semelhança, uma desordem – uma ordem que só lhes pertence. Fizeram fugir o objeto, que revela a finura de sua película (FOUCAULT, 2014, p. 53).

O conceito utópico e ideal (de idealização e não de melhor) de burocracia pensado por Max Webber ao

analisar as instâncias do Estado moderno burocrático é amplamente debatido no texto e aponta alguns pontos importantes dos problemas relacionados à falta de comprometimento e inserção das comunidades locais com os espaços escolares. Segundo Nicos Mouzelis (1975) e Alvin W. Gouldner (1978) *apud* Licínio Lima, a concepção de racionalidade burocrática weberiana que prevê: a seleção e contextualização de dados empíricos; chegar ao extremo lógico dos dados e a interconexão de elementos para se formar um ideal de controle e de organização não encontra as suas raízes na realidade escolar. Como bem alerta David Beetham (1988) *apud* Licínio Lima, a escola sob uma administração de lógica burocrática não atende vários dos critérios que fogem de sua especialidade, por exemplo, o trato informal e as imprevisibilidades. Para Licínio Lima, “Em suma, o modelo de anarquia organizada desafia o modelo bem instalado da burocracia racional, não por procurar sobrepor-se-lhe, mas por procurar competir com ele na análise de certos fenômenos e de certas componentes das organizações” (LIMA, 2011, p. 39).

A análise em questão aponta a construção cientificista e racionalista (fazer mais com menos) da educação institucional voltada a esconder dos intervenientes não apenas a falta de ordem da realidade

por meio de resultados representados em índices aparentemente “positivos” (para algumas “escolas de referência” principalmente), mas sem credibilidade e consistência para a sociedade. Arbitrariamente a classe dominante através das instituições centralizadoras de poder do Estado procura impor sentidos no qual convém aos interesses de reprodução da dinâmica do sistema capitalista, o que não exclui os espaços escolares. Pelo contrário, a burguesia almeja sempre dominar um dos pontos básicos da perpetuação da ideologia capitalista: as crianças e os adolescentes que passam grande parte de sua vida na escola. O discurso da administração científica como “isenta” de ideologias e de interesses em sua aparente e constante busca pelo progresso pretende com isso influenciar diretamente o papel e as relações da escola com a sociedade. A compreensão do capitalismo aqui não se limita as condições objetivas das relações de produção (embora seja o principal fundamento), ele amplia-se para os campos social e cultural.

As pesquisas históricas que estudam as relações de poder no início da República no Brasil (as primeiras duas décadas do século XX) revelam o empenho do Estado autoritário com o apoio da mídia burguesa em depreciar tudo que pertence ao “universo anarquista”

como subversivo e criminoso da ordem pública, ocultando a separação existente entre as palavras e as coisas, isto é, estabelecendo juízos de valor sobre a realidade como se fosse parte consensual de um suposto “senso comum”. No final do século XIX, Friedrich Nietzsche (2009) procurou alertar sobre a arbitrariedade em apropriar-se do poder simbólico da linguagem. A armadilha ideológica de associar, por exemplo, o termo "anarquia" a "desordem" e ao "caos". Reitero um interessante pensamento anarquista que circulava no início do século XX: "Não é o governo que garante a ordem social. Antes, pelo contrário, ele a ameaça e destrói, substituindo-a pela injustiça". É fácil entender porque o "sinônimo" de anarquia é "desordem" e de "Estado" é "ordem". Pelo menos, no entender das palavras.

### CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nos últimos anos, a “culpa” pela (desordem) do sistema de educação está cada vez mais associada aos políticos e aos governos, ou até mesmo a cultura como professam os “culturalistas”, e não aos interesses de reprodução do capital. Apesar das mudanças partidárias

ao longo do tempo, seja na dinâmica cultural ou nas instâncias de poder da máquina pública, os problemas e as insatisfações permanecem como algo sem solução (um “beco sem saída”) que desestimula ora os professores, ora os alunos, ora o sistema como um todo. Os problemas ocasionados pela “jaula de aço” (a burocracia no sentido weberiano) e pela falta de recursos no sistema de educação não representam os fins (ou os resultados) de políticas estatais (facilmente notado a nível local, desde o governo estadual de Jarbas Vasconcelos/PMDB em 2001 até os dias atuais com a governança de Eduardo Campos/PSB em Pernambuco a partir de 2007), mas os meios necessários de uma proposta cada vez mais engajada com a ideologia neoliberal. Em outras palavras, avança o modelo do Estado mínimo em que o poder público possa se comprometer política e financeiramente cada vez menos com as instâncias sociais, passando para a rede privada a responsabilidade de “tocar” o sistema de educação.

Volto aqui à entrevista feita com José Carlos Libâneo (2007) para analisar esse conjunto de observações. O autor elenca cinco diretrizes para que as escolas possam realizar as suas tarefas. Sintetizo-as aqui. Primeiro, garantir o desenvolvimento das

capacidades cognitivas; segundo, promover bases de cultura geral visando o mundo do trabalho; terceiro, ajudar os alunos a se constituírem sujeitos na sua individualidade e na sua identidade cultural; quarto, formar para a cidadania e, cinco, formar para valores éticos humanistas e humanitários. Sem dúvida, o reconhecimento do professor compreende também uma relação de reciprocidade com a valorização dos alunos. O conteúdo trabalhado através da relação professor-aluno deve preencher os diversos níveis de discussão, de experiências morais, estéticas, afetivas. Todos nós estamos convencidos disso também, exceto os que de fato têm o poder para realizar isso. O que fazer? José Carlos Libâneo parte da função da escola e do papel do professor em transformar as (muitas) informações dos alunos em conhecimento crítico e funcional. Contudo, tal solução não vai além dos desafios idealistas da cultura.

Não apenas José Carlos Libâneo, importantes pensadores da educação que procuraram contribuir principalmente com o ensino da história, tais como: Flávia Eloisa Caimi, Selva Guimarães Fonseca, Circe Maria Fernandes Bittencourt, Margarida Maria Dias de Oliveira, Marilene Cainelli, entre outros, fizeram com uma concepção política de conciliação e de reformismo

com o débil sistema de educação atual. Preferiram não apontar e enfrentar as questões objetivas impostas pelas estruturas da dinâmica capitalista que interferem e impedem políticas educacionais mais inclusivas para todos. A expectativa desses autores é a reforma do ensino público de história pela supervalorização do empirismo no processo de aprendizado. O conhecimento precisa ter sentido para o cotidiano deles. Quem é responsável pelo cotidiano difícil, pra não dizer desumano deles? Em que condições esses alunos estão sendo estimulados a falar sobre as suas experiências de vida?

O modelo hegemônico atual político e de gestão das escolas no qual procura reproduzirem a racionalidade e a burocracia da administração cientificista do século XX com poucos espaços para a autonomia dos professores e dos alunos continua sendo o principal problema ou entrave para os avanços do sistema de educação no país. As dificuldades na expansão da pedagogia construtivista que promove as particularidades e preza pelo tempo de aprendizado de cada indivíduo encontram lugar em paradigmas competitivos promovidos pela própria precariedade do sistema de educação em promover, por exemplo, o acesso ao ensino superior para todos. Essas avaliações

externas, como é caso do ENEM (o que já foi um avanço em relação aos certames anteriores), estimulam a competição em vez da cooperação e pulam etapas básicas no processo de educação dos indivíduos em detrimento de uma suposta homogeneidade de ensino preparado para aprová-los em massa para as universidades ou para os cursos técnicos e profissionalizantes. Todos os esforços para a melhoria da educação institucional são necessários diante dos desafios e dos problemas urgentes enfrentados, no entanto, serão pouco aproveitados ou mesmo esquecidos se não abandonarem o ideal reformista e conciliatório com o capital.

#### REFERÊNCIAS

ARRUDA, Ana Lúcia Borba de. Planejamento Educacional e a “Modernização” da Gestão Educacional em Pernambuco: alguns apontamentos. In: MACHADO, Laêda Bezerra; CARVALHO, Liliâne Maria Teixeira Lima de. **Gestão e Política Educacional**: abordagens em diferentes contextos. Recife: EDUFPE, 2013.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de história**: fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez, 2004.

BORBA, Lúcia; BOTLER, Alice; WANDERLEY, Vânia Claudia Barbosa; VITOR, Maria do Socorro. **O papel do professor (a) na consolidação da gestão democrática na rede municipal do Recife**. Recife: UFPE, 2005.

BOTLER, Alice; LIMA, Melânia dos Santos; DIAS, Wiviane Alves. **Gestão Democrática**: Implicações da Participação da comunidade para a Melhoria da Organização da Escola. Recife: UFPE, 2012.

CAIMI, Flávia Eloisa. Meu lugar na história: de onde eu vejo o mundo? In: OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de (coord.) **História**: ensino fundamental. Brasília: Ministério da Educação, Secretária da Educação Básica, 2010.

COSTA, Marisa VORRABER. **A escola tem futuro?** 2 ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007.

CRUZ, Fátima Maria Leite. Avaliação das aprendizagens processos de acompanhamento e práticas propositivas. In: \_\_\_\_\_. (org.). **Teorias e práticas em avaliação**. Recife: Ed. Universitária, 2010.

CHARLOT, Bernard. “O sujeito e a relação com o saber”. In: BARBOSA, Raquel Lazzari L. **Formação de educadores: desafios e perspectivas**. 2003. cap. 1, pp. 23-33.

FONSECA, Selva Guimarães. **Didática e prática de ensino da história: experiências, reflexões e aprendizados**. Campinas, São Paulo: Papyrus 2003.

FOUCAULT, Michel. **Isto não é um cachimbo**. 6 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2014.

\_\_\_\_\_. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. Petrópolis: Vozes, 1987.

FREITAS, Alexandre Simão. **Gestão Social: para além dos paradigmas da administração**. In: **Políticas Públicas e Gestão da Educação**, org. Alfredo Macedo Gomes. Campinas: Mercado das Letras, 2011.

MARANHÃO, Iágrici; MARQUES, Luciana Rosa. **Os mecanismos de participação social na escola: instrumentos de gestão democrática ou de controle?** ESPAÇO DO CURRÍCULO, v.7, n.1, p.125-136. UFPB, jan a abril de 2014.

OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de; CAINELLI, Marilene. **Coleção explorando o ensino de história: ensino fundamental**. volume 21, 2010.

NIETZSCHE, Friedrich. **Crepúsculo dos ídolos**. São Paulo: L&PM, 2009.

TEIXEIRA, Maria Cristina. **O direito à educação nas constituições brasileiras**. Revista da Faculdade de Direito. São Paulo, v. 5, n. 05, p. 146-168, 2008.

ZAIDAN FILHO, Michel. **Anarquistas e Comunistas no Brasil**. Recife: NEEPD, 2011.

Recebido em: 23/05/2016

Aprovado em: 01/06/2016

Publicado em: 30/07/2016

POR QUE AS INÚMERAS IDEIAS DE INOVAÇÃO NA EDUCAÇÃO NÃO ENCONTRAM O SEU FIM PRÁTICO?,  
DE GERALDO HOULY LELIS DE FREITAS

**NOTAS**

---

<sup>i</sup> Licínio Lima. **A escola como organização educativa.** 4 ed. São Paulo: Cortez, 2011.