

CULTURA ESCOLAR E AUTONOMIA NA ESCOLA

SCHOOL CULTURE AND SCHOOL AUTONOMY

CULTURA ESCOLAR Y AUTONOMÍA EN LA ESCUELA

João Wilson Savino Carvalho

Doutor em Educação

Instituição: Universidade Federal de Uberlândia (UFU/MG)

E-mail: wilsoncarvalho@unifap.br

RESUMO: Trata-se de um ensaio sobre o papel do imaginário na formação da cultura escolar para a autonomia da escola, ou de uma escola para a autonomia, cujos fundamentos são o pensamento de D. Júlia, C. Castoriadis e M. Bakhtin, e que conclui pela importância da utopia na escola, como espaço de um saber próprio e que seja construído coletivamente.

Palavras-chave: Cultura Escolar. Imaginário Educacional. Autonomia. Utopia.

ABSTRACT: The present paper offers an essay on the role of imaginary in shaping the school culture to school autonomy, or autonomy for a school, whose foundations are thinking of D. Julia, C. Castoriadis and M. Bakhtin, and concludes that the importance of utopia in school as a space of their own knowledge, be built collectively.

Keywords: School Culture. Educational Imaginary. Autonomy. Utopia.

RESUMEN: Se trata de un ensayo sobre el papel de lo imaginario en la formación de la cultura escolar para la autonomía de la escuela, o de una escuela para la autonomía, cuyos fundamentos son el pensamiento de D. Júlia, C. Castoriadis y M. Bakhtin, y que concluye con la importancia de la utopía en la escuela, como espacio de un saber propio y construido colectivamente.

Palabras clave: Cultura Escolar. Imaginario Educativo. Autonomía. Utopía.

1 INTRODUÇÃO

“Quando secam os oásis utópicos estende-se um deserto de banalidades e perplexidade”.
Habermas.

Uma verdade que se impõe aos educadores com vivência em muitas escolas é que há escolas e escolas, e a singularidade da prática educativa em uma escola não pode ser explicada nem pela legislação educacional que a fundamenta e nem pela capacidade ou formação técnica do corpo técnico-docente que a constitui.

O estudo das razões dessa diversidade, que é percebida como a singularidade de cada escola, ou das razões da formação de uma cultura própria em cada escola, ainda que sob o amálgama da cultura escolar de uma época ou de uma sociedade, também no plano mais sistemático, sempre nos reserva algumas frustrações.

É que a experiência com a história das instituições escolares, assim como outros enfoques sistemáticos similares, vem se mostrando bastante limitada quanto à possibilidade de elucidar as causas da constituição do conjunto de práticas e usos que determinam as ações pedagógicas em cada escola, e relativamente pouco acrescenta na compreensão da construção das relações de poder e da política interna articulada artesanalmente por grupos, que se formam e se reproduzem dentro de uma escola e que são decisivos para os resultados do fazer escolar.

Enfim, o pano de fundo desta reflexão é, na verdade, a indagação sobre o que realmente determina a forma social específica de atualização da interpretação das normas na escola, instituindo práticas educativas distintas sob as mesmas normas, mais positivas ou não, mais eficazes ou não, em síntese, como se dá a formação da cultura escolar em uma dada escola, qual o papel do imaginário educacional nessa formação, e em que sentido pode ser potencializado para a autonomia da escola e na escola.

Nesse estudo dois pressupostos básicos se impõem: a) a escola é um espaço político, onde o novo pode surgir nas fissuras do sistema, um novo que pode ser tanto um conjunto de práticas que configuram um fazer original na ação educativa como pode ser a sedimentação de velhas práticas para além do limite do suportável; b) a escola como utopia é fatal, necessária e desejável na sociedade desigual. Fatal porque é instituída pela sociedade desigual em um sistema de naturalização da desigualdade. Necessária porque constitui o espaço de transmissão da cultura socializada que mantém a sociedade em movimento, mesmo quando executa papel claramente reproducionista das relações sociais. Desejável justamente porque é um espaço político onde tudo pode acontecer, inclusive a utopia¹, a ação educativa para a autonomia.

¹ O termo utopia será utilizado neste trabalho nesses dois sentidos, o de quimera, de sonho, projeção do perfeito ainda que irrealizável; e o de situação oposta à atual, inaceitável, e que se almeja a superar por meio de um projeto que propõe o modelo de perfeição a ser perseguido.

É exatamente nisso que estamos falando quando cometemos à cultura escolar um papel mais importante que a legislação educacional na atualização das normas e concretização nas práticas educativas na escola, justamente porque é ela, a cultura da escola, que dá a singularidade a essa escola.

Algumas questões, próprias do universo da cultura escolar e da escola para a autonomia, dão azo a estas reflexões, principalmente: por que algumas escolas, mesmo em um espaço político adverso, caminham mais rapidamente (ou, pelo menos, se encaminham) para uma cultura de autonomia? Como se dá a construção de uma cultura escolar na escola onde a autonomia tenha papel fundamental? Como se institui numa escola um imaginário que filtra a interpretação das normas nesse sentido? Isso é realmente possível?

São essas e outras questões correlatas que motivam esse singelo ensaio, que utiliza como metodologia a pesquisa bibliográfica aliada à reflexão crítica fundamentada no pensamento de Julia, Castoriadis e Bakhtin, para colocar em discussão o sentido da escola na função utopia.

2 A FORMAÇÃO DA CULTURA DA ESCOLA

Tratar da formação de uma dada cultura implica necessariamente em uma abordagem histórica dessa cultura, tanto pela natureza do enfoque (a formação enquanto processo histórico, no qual o historiador se situa num determinado ponto), como pelo próprio enfoque (como vem sendo essa determinada formação, visualizada a partir do ponto em que se encontra o historiador, e para onde tende).

Significa isso que a proposta de estudo da formação requer, além da constituição de uma visão histórica do todo do objeto, a análise dos seus componentes, sua história quotidiana, seu papel social e suas perspectivas. Há, portanto, uma complexidade extraordinária em discutir a formação do conceito “*cultura escolar*”, enquanto que sua produtividade para a compreensão do que determina realmente as práticas educativas efetivas na escola talvez seja menor que a da discussão sobre a formação de uma “*cultura da escola*”.

Abordar a formação da cultura escolar certamente não será tarefa para os estreitos limites desse trabalho, no qual, na verdade, se pretende firmar apenas algumas notas à respeito do papel social do imaginário institucional de uma determinada escola na formação da cultura específica daquela escola, e, principalmente, questionar em que sentido a ampliação do conhecimento do papel do imaginário escolar pode ser útil para a potencialização da autonomia da escola e de todos os seus componentes.

Afinal, assim como “imaginário”, “cultura” é um termo amplo demais para ser aplicado objetivamente como categoria de análise da instituição de determinadas práticas na escola como um todo (que compreende, inclusive, a concepção de escolarização e seu papel na sociedade ocidental a partir da modernização).

De fato, a mais conhecida, comum e abrangente definição de “cultura” é aquela que afirma ser um termo que significa tudo aquilo que existe no meio em função do homem, ou seja, abrange desde a lenda

indígena até a teoria da relatividade, da técnica de construção de um iglu às espaçonaves. Enfim, tudo mesmo, porque, nesse sentido, tudo que existe para nós é cultural, vez que existe sob uma dada interpretação e significação enredada em uma teia de outros significados.

Mas se a cultura, no sentido lato, é toda a produção humana, e isso a esvazia como categoria de análise, o mesmo não acontece quando pensamos a cultura concreta, como a produção humana setorizada, que caracteriza um determinado grupo social, povo, época ou lugar.

E é também nesse sentido que podemos falar de uma cultura escolar, que é definida por Júlia (2001, p.10) como o:

conjunto de normas que definem conhecimentos a ensinar e condutas a inculcar, e um conjunto de práticas que permitem a transmissão desse conhecimento e a incorporação desses comportamentos; normas e práticas coordenadas à finalidades que podem variar segundo épocas (finalidades religiosas, sociopolíticos ou simplesmente de socialização).

E interessante ressaltar que Júlia está falando da cultura escolar e não da cultura de determinada escola. A definição se torna mais precisa quando afirma:

Normas e práticas não podem ser analisadas sem levar em conta o corpo profissional dos agentes que são chamados a obedecer a essas ordens e, portanto, a utilizar dispositivos pedagógicos encarregados de facilitar sua aplicação, a saber, os professores primários e os demais professores. Mas, para além dos limites da escola, pode-se buscar identificar, em um sentido mais amplo, modos de pensar e de agir largamente difundidos no interior de nossas sociedades, modos que não concebem a aquisição de conhecimentos e de habilidades senão por intermédio de processos formais de escolarização.

Mas se a cultura escolar pode ser sintetizada na forma como a sociedade pensa a escola e se projeta nela, na qual seus agentes ocupam papel fundamental, essa síntese deve incluir também expressões próprias da escola e que são desenvolvidas no cotidiano escolar, como, por exemplo, uma brincadeira de alunos que surgiu em função da arquitetura do espaço físico de determinada escola e se firmou como tradição porque afinada com os objetivos da escola.

Ou seja, além desses espaços e tempos simbólicos que integram a cultura de uma determinada escola porque parte da cultura escolar, há vários outros que surgem do cotidiano de uma dada escola e que dela passam a fazer parte, instituindo práticas que se sobrepõem às normas porque determinam singulares interpretações das normas.

3 O IMAGINÁRIO SOCIAL, O IMAGINÁRIO ESCOLAR E O IMAGINÁRIO DA ESCOLA

Nota-se então que talvez seja mais fértil para o objetivo deste ensaio centralizar no aspecto mais factual do tema, que é a cultura da escola como o conjunto das formas de interpretação, adaptação e

aplicação das normas instituintes e instituídas por práticas sedimentadas em uma dada escola, a partir de sua singular e exclusiva formação histórica dentro de um dado espaço e num tempo determinado.

Na mesma linha de raciocínio podemos falar no imaginário educacional, no imaginário escolar e no imaginário de uma escola.

Imaginário é entendido aqui, em primeiro plano, como instância mediadora das experiências humanas pelo qual imagens, símbolos e signos determinam a percepção do real, constituindo o que chamamos realidade; enquanto que o imaginário educacional é uma modalidade desse imaginário, por definição bidimensional, porque ao mesmo tempo sócio-cultural (ideologia, utopia, metáforas) e arquetípico (mitos, símbolos, arquétipos), e sua linguagem natural são as metáforas. (Cf. Wunembug e Araújo, 2006).

No mesmo sentido o imaginário da escola, que se constitui de todas essas e se especifica em suas práticas educativas e em suas próprias metáforas.

Enfim, a cultura escolar enquanto conjunto de normas e práticas coordenadas a finalidades é vivificada diuturnamente nos espaços de cada escola, na ação dos atores do processo educativo, resultando num quadro relativamente estável de interpretação peculiar das normas e em práticas que representam a singularidade de cada escola, ainda que emolduradas no quadro geral do modo de pensar a escola preponderante na sociedade (cultura escolar como um todo), e é própria de cada escola como singular é a sua formação.

Todo esse conjunto tem no imaginário um componente determinante.

Aqui cabe uma breve digressão para trazer a colação o papel que desempenha no imaginário educacional o próprio termo “cultura”, como metáfora agrícola, onde geralmente aparece representando tudo aquilo que deve ser “cultivado” no homem, uma parte da produção cultural apenas, o que implica no ato educativo como cultivo das bases da manutenção da sociedade, como o ato de “cultivar”, no sentido de fazer florescer no projeto de adulto os saberes, valores e as formas de agir aceitas socialmente, e da educação como a transmissão da cultura socializada das gerações mais velhas para as mais novas.

Aliás, se as metáforas são essenciais na linguagem para expressão do imaginário educacional, em especial as metáforas hortícolas (ex: “crescer” – com sentido de conhecer cada vez mais, ou “florescer” – com sentido de produzir literária ou científicamente após longo período de aprendizado, etc.), a própria palavra cultura pode ser vista como metáfora hortícola dentro do complexo panorama da relação educação e sociedade.

Em Wunembug e Araújo, 2006, temos uma interessante relação das metáforas mais conspícuas presentes no imaginário educacional: hortícolas ou agrícolas; da navegação; da luz; da modelagem; do percurso-deslocação; do enchimento-alimentação. Ainda para esses autores, essas metáforas encontrariam apoio nos símbolos e nos mitos, e teriam domínio privilegiado nas utopias educacionais e nos romances de formação, cujos autores seriam os escolhidos na história da pedagogia.

Poderíamos acrescentar que as metáforas (umas mais claramente ideológicas que outras) continuam preenchendo o imaginário educacional com apoio nos símbolos e mitos do cinema e da televisão, e, por que não, até das revistas de atualização, de banalização científica ou de futilidades sobre as elites que se tornaram tão comuns nas bibliotecas das escolas.

Continuamos então na senda argumentativa de que o imaginário é fundamental na constituição da singularidade da cultura de uma dada escola, entendendo que pode ser um fator chave na discriminação e no surgimento de práticas educativas originais dentro da escola, e que poderiam fazer a diferença quanto aos resultados do produto da escola.

Aqui cabe um adendo com relação a um pressuposto inerente à própria possibilidade desse estudo: a escola como espaço político, onde as ideologias se embatem e se impõem sob o manto do todo da sociedade, mas que, como espaço político, traz sempre a possibilidade de surgimento do novo.

Feito essa ressalva e tendo por certo a incoerência lógica da idéia da escola trabalhando integralmente a educação em uma só linha, quer na função reproducionista quer na salvacionista, cabe precisar um pouco mais o conceito de imaginário no sentido que interessa a este texto.

Neste ponto de nossas formulações cumpre trazer a baila à concepção de imaginário sobre a qual se fundamenta nosso ensaio, a que aparece no pensamento de Cornélios Castoriadis, para quem a história é criação, instituição permanente do imaginário social, e a partir desse pressuposto, combate a forma de racionalidade hegemônica na sociedade ocidental, e o domínio sobre o pensamento humano pelos esquemas da ontologia tradicional herdada, condicionando a formação dos conceitos e as visões de mundo na sociedade.

Diz Castoriadis (1982, p. 13):

O imaginário não é o fictício, o reflexo ou imagem de. É criação incessante e essencialmente indeterminada (social-histórica e psíquica) de figuras/formas/imagens, a partir das quais somente é possível falar-se de alguma coisa. Aquilo que denominamos realidade ou racionalidade são seus produtos.

Assim, com Castoriadis podemos afirmar que é no imaginário social de uma instituição escolar que se encontra a raiz das determinações de sua prática educativa, de sua evolução, de suas transformações.

Ou seja, se existe algo na escola que podemos chamar de sua cultura singular, ou cultura da escola, e que molda a forma como as normas são interpretadas no sentido de sedimentação de práticas educativas coordenadas às finalidades, um componente fundamental dessa cultura escolar seria o imaginário social daquela escola, aquele que lhe é próprio, ainda que composto das mesmas metáforas que constituem o imaginário educacional acrescido de suas próprias e que o especificam.

4 O LÓCUS DO IMAGINÁRIO: A FALA

E onde seria possível captar o papel do imaginário na formação da cultura de uma dada escola? Certamente que o imaginário não se dá no vazio e nem fora da ação política e social dos componentes da escola, porém a questão é onde se concretizam essas formas, figuras, símbolos e metáforas que compõem a especificidade ou a singularidade da ação político-pedagógica na escola.

Com Mikhail Bakhtin podemos afirmar que é na fala dos atores que vivenciam ou vivenciaram a história da instituição escolar escolhida como objeto do estudo. Esse seria o espaço privilegiado de sua revelação.

Mikhail Bakhtin é um filólogo russo que tenta constituir uma filosofia da linguagem de fundamento marxista, em plena era stalinista, sem, entretanto, submeter seu pensamento às conclusões prévias do modelo oficial, e que valoriza a fala enquanto motor das transformações linguísticas, ressaltando sua natureza social e superando tanto a linguística unificante que faz da língua um objeto ideal (pelo que acaba por ser obrigada a rejeitar a mais rica de suas manifestações, a fala) como as posições que tentam compreender essa manifestação a partir de condições da vida psíquica do falante, perdendo, assim, a pista da palavra como signo ideológico e produto da interação entre locutor e ouvinte.

Bakhtin contrapõe a estas duas posições a sua interpretação dirigida às formas e os tipos da interação verbal em ligação estreita com as condições concretas em que se realiza essa interação, que é a chave da compreensão da palavra como signo ideológico e que apresenta fundamental interesse em um estudo como o nosso.

Para Bakhtin, a palavra veicula ideologia, que é uma superestrutura, as transformações sociais da base refletem-se ideologicamente, portanto, na língua. A palavra serve como "indicadora" das mudanças (Conf. Bakhtin, 1988).

Chegamos então a um ponto crucial, que se traduz na questão: é possível traçar a formação da cultura de determinada escola pela composição do imaginário escolar traduzido na fala dos atores que vivenciam concretamente o cotidiano da escola? Ou, em outras palavras, seria esse um meio válido para alcançar a base do funcionamento interno da escola, para dele decalcar a história sociocultural dessa escola? Em que essa linha de estudo difere da história das instituições escolares, ou da história das populações escolares, ou de uma história da aplicação das idéias pedagógicas nas escolas?

E, principalmente, em que esse estudo pode contribuir para construção da autonomia da escola e na escola?

Certamente que não é possível equacionar o imaginário escolar à cultura da escola sob pena de diluir os dois conceitos e perder de vista a realidade do cotidiano da escola, e é justamente nesse aspecto que nosso estudo distingue-se da história das instituições escolares, ou da história das populações escolares, ou

de uma história da aplicação das idéias pedagógicas nas escolas, na medida em que estabelece como pressuposto o imaginário escolar como instituinte e instituído socialmente, logo, politicamente.

Castoriadis, com seus conceitos de imaginário instituinte e de instituição imaginária da sociedade, nos mostra que os grupos sociais em uma sociedade não se formam inteiramente de fora para dentro. Indivíduos e grupos podem fazer surgir no seio do grupo ou da sociedade o imaginário instituinte voltado para a autonomia, o que equivale dizer que, sendo a escola um espaço político, nela sempre é possível o surgimento do novo.

Aliás, é com essa conceituação original do papel do imaginário na sociedade, responsável pela incessante e indeterminada criação social-histórica e psíquica de figuras, formas e imagens que compõem nossa visão de mundo, e que permitiu a esse pensador nos apresentar uma crítica do marxismo em seu conjunto, como preso ao pensar capitalista, tanto pela problemática que o aprisiona como pela sua teoria e ação repetitivas.

Assim, para Castoriadis, a socialização do indivíduo significa a internalização da instituição da sua sociedade e das significações imaginárias que a organizam e lhe dão vida, impregnando-se também, por isso, do sentido da vida na sociedade que lhe é inerente.

Entretanto, não é fatal que o indivíduo se apresente sempre como fragmento da sociedade instituída, que vive e pense na forma instituída socialmente, podendo, sempre, em tese, participar da atividade instituinte, e isso se dá basicamente pela interrogação sobre os fundamentos da sociedade, enfim, sobre a sociedade instituída, e sobre todas as suas instituições, inclusive a escola.

5 A CULTURA ESCOLAR NA MODERNIDADE

Com o advento da modernidade e da cultura da escolarização da sociedade temos o monopólio dos saberes elementares pelo Estado e todas as consequências a isso relacionadas, principalmente a reconfiguração da sociedade ao reflexo da burguesia.

Entretanto, se, por um lado, com a modernidade que se firma a escolarização como ideologia e se sedimenta a cultura escolar que confluí para a homogeneização da sociedade pela escola sob os ideais da racionalidade e da educação proporcionada pelo Estado, por outro, é também com a modernidade que assomam os principais temas que, quando incluídos em um projeto de construção e aplicação de um saber próprio, podem facilitar o surgimento de uma cultura da escola para a autonomia.

A cultura da escola, no sentido de um imaginário que filtra as normas em práticas singulares, se forma geralmente a partir de um momento histórico crítico para esta escola, e esse momento pode ser desde a criação de um simples curso de especialização para docentes dessa escola, que coloca em xeque o grupo a partir de seu saber formal e sedimentado, ou pelo surgimento de uma liderança qualquer que se firma e se reproduz pela identificação dos componentes da escola com os valores e idéias daquele líder, e pela

sensação de singularidade e especialidade de seu pensar. Com a constante socialização de novos componentes da escola, docentes ou técnicos, essa cultura pode se perpetuar no tempo, na forma de um amálgama que neutraliza as diferenças individuais, mantendo-se sempre uniforme na rede de reações estabelecidas dentro da escola e recriadas continuamente no fazer cotidiano da escola.

Exatamente por esse motivo que os momentos de crise da escola são os grandes momentos das mudanças de rumo, não certamente pela sucessão de lideranças na escola e muito menos pelas implantações apressadas de novos modelos pedagógicos nas escolas, geralmente ao sabor dos ventos políticos ou de novas ideologias pseudocientíficas e modismos pedagógicos ou metodológicos.

De fato, a formação da cultura de uma dada escola não segue nenhum padrão lógico, mas se constitui como um processo histórico onde o imaginário instituinte e instituído, perenemente, ocupa papel fundamental. E é por esse motivo que os momentos de crise são decisivos para a instituição de novos rumos para a escola.

A forma com que os componentes da escola, ou sob uma liderança carismática, ou como produto de um desenvolvimento gradativo de um imaginário escolar unificante pelo envolvimento dos componentes da escola com a comunidade num fazer pedagógico que impõe respeito pessoal e coletivo, respondem a um momento de crise seriam, então, mais importantes para transformações nas práticas escolares concretas do que as mudanças na legislação ou nas bases teóricas que fundamentam tais práticas.

A modernidade trouxe, com a ideologia da escolarização, o espaço por excelência para a institucionalização da cultura para a autonomia, mesmo nas sociedades onde a modernidade se faz por sucessivas e contraditórias ondas de modernização, porque cada novo modismo pedagógico reflexo de mudanças no contexto político nacional e mundial oferece justamente a oportunidade para a crise, o espaço para a utopia, pelo que a crise clama.

Um dos temas privilegiados nesse sentido é a questão dos direitos humanos, até pela condição de tema que transpassa vários conteúdos escolares básicos, e pela sua inevitável relação com a política, que, no sentido que queremos entender nesse ensaio, de acordo com Castoriadis, tem como objetivo: (...) “*a criação de instituições que, interiorizadas pelos indivíduos, facilitem ao máximo seu acesso à autonomia individual e à possibilidade de participação efetiva em todo poder explícito existente na sociedade*”. CASTORIADIS, 2002. p. 69)

Coerente com essa concepção de político, temos o conceito de sociedade autônoma, do mesmo pensador:

(...) não somente sabe explicitamente que criou suas leis, mas que se instituiu de maneira a liberar o seu imaginário radical e a ser capaz de alterar as suas instituições, graças à sua própria atividade coletiva, reflexiva e deliberativa (CASTORIADIS, 2002. p.159).

Ou seja, para Castoriadis é possível a sociedade autônoma, derivada como todas do poder instituente da coletividade anônima, mas porque formada de indivíduos autônomos, se auto-institui as claras e em permanente confronto com o pensamento derivado da ontologia herdada e das significações a ela relacionadas instituídas através dos tempos.

Nesse sentido, a escola como espaço político pode se tornar arena do símbolo polissêmico, a palavra, na atuação para a autonomia. Certamente não o único e não o principal, mas sem dúvida um grande espaço de ressignificação no sentido da autonomia.

6 AUTONOMIA E UTOPIA

Podemos falar de autonomia na escola no sentido formal e no sentido utópico. No sentido formal é o poder legalmente instituído que uma escola teria de decidir seus conteúdos, programas e métodos, enquanto que no sentido utópico, seria a capacidade instituída socialmente de se distinguir dentro da homogeneidade proposta, pela tentativa de dar a seus componentes uma visão mais ampla das determinações sociais sobre o processo educativo e sobre a sociedade como um todo, passando a definir rumos para a escola a partir dessa visão.

E é a essa capacidade que possui o ser humano de se diferenciar que Castoriadis denomina autonomia, de poder se livrar dos bloqueios cognitivos, afetivos e volitivos, nos quais ele pode se apresentar aprisionado como “simples vivente”.

Da mesma forma a sociedade, que é por definição, autocriação, porque é ela que cria suas significações, suas formas institucionais e suas leis, resultando, cada sociedade, em um produto da atividade coletiva na criação de sua linguagem, de seus costumes, de suas idéias, formas de família, escola, enfim, de todas as instituições que a compõem, que depois podem até sacralizar-se e reproduzir-se indefinidamente pela repetição das suas significações imaginárias sociais e da conformação de seus indivíduos.

Mas podem também quebrar a rigidez de suas significações imaginárias sociais instituídas quando do enfraquecimento da heteronomia social sobre as instituições, resultando na emersão de outro tipo de sujeito, portador da subjetividade reflexiva e deliberante que constitui a autonomia. Afinal, como a sociedade, cada instituição é também social-histórica.

É nesse sentido que vemos possível o surgimento de uma cultura da escola que apresente matizes originais em relação ao que chamamos cultura escolar no bojo de um projeto de autonomia, no sentido mais denso dessa palavra, que definimos novamente com apoio em Castoriadis: “Autonomia seria o domínio do consciente sobre o inconsciente” (1982, p. 123), em um dialogo com os conceitos de responsabilidade, liberdade e identidade.

Da obra de Kant à de Sartre podemos visualizar a estreita relação que apresentam esses conceitos quando projetados no de autonomia. De fato, é uma noção quase intuitiva o fato de que a responsabilidade

será sempre o contraponto da liberdade (e vice-versa), e da mesma forma o de identidade, que resta abstrato e indiferenciado quando no conceito não se inclui as noções éticas de liberdade e responsabilidade.

Em síntese, estamos indicando aqui a nossa crença de que não há verdadeira autonomia, seja do sujeito seja da sociedade, se não envolve a construção de uma identidade própria e característica, em um processo livre e responsável.

Vejamos o que diz Castoriadis (1982, p.126):

Autonomia não é, pois, elucidação sem resíduo e eliminação total do discurso do Outro não reconhecido como tal. Ela é instauração de uma outra relação entre o discurso do Outro e o discurso do sujeito. A total eliminação do discurso do Outro não reconhecido como tal é um estado não-histórico.

Implica isso em afirmar a identidade como vínculo cultural que só se dá concretamente no espaço do sócio-histórico, porque envolve a compreensão do eu no outro, no âmbito do coletivo e das necessidades recíprocas. Resulta também no comprometimento do sujeito com a coletividade, e isso não se dá no vazio, mas sim no âmbito da cultura, no espaço da produção coletiva: “A verdade própria do sujeito é sempre participação a uma verdade que o ultrapassa, que se enraíza finalmente na sociedade e na história, mesmo quando o sujeito realiza sua autonomia” (1982, p. 129).

A participação na elaboração do conhecimento é então um componente fundamental da autonomia. Essa participação, ainda que pequena, limitada, tem que ser verdadeira, produtiva e prática. Não pode ser repetitiva, simulada ou fantasiosa. Enfim, não deve ser senão autêntica, sob pena de nenhum significado resultar em termos de participação social e de produção da cidadania, para os atores do processo educativo e para a escola e na escola, como crescimento conjunto, onde o estudante interage com a escola e essa com a comunidade que a justifica.

Na verdade, o sentido da escola está na comunidade, e não se pode realmente denominar como comunidade um grupo de pessoas que não existe em um processo permanente de construção e qualificação de seus membros. Isso determina o sentido da escola sempre na dignidade humana.

Essa é a utopia, o desejável, estabelecido por coerência lógica com o sentido da existência da escola. Nela a escola aparece como um espaço político com uma história em aberto, onde pode surgir uma cultura de construção da cidadania, de dignidade humana e de realização da felicidade pessoal de seus membros pela sistematização do conhecimento, por mínima que seja, mas que seja própria, até porque ela não virá da sociedade:

É evidente que na sociedade atual as pessoas não querem aquilo que nós entendemos por autonomia. Elas estão presas ao processo de imbecilização generalizada e não há hipótese de haver transformação social se ninguém compreender que há mais coisas a se fazer do que ficar parado em frente de uma televisão. Nesse sentido, há um conteúdo normativo no meu conceito de autonomia, que implica num julgamento de valor e na crítica da sociedade atual. O que não podemos dizer hoje

é quais serão os valores substantivos de uma sociedade autônoma. Isso é tarefa de uma criação histórica e não a invenção de um filósofo.²

A escola, em um processo de construção de sua identidade, pode se constituir em um dos espaços onde a autonomia da sociedade pode ser trabalhada, um espaço de utopia.

O reverso da moeda é o fatal, a escola reproduzindo a sociedade desigual por suas normas e condutas, determinando rigorosamente o pensar e o agir, adaptando as normas e restringindo o espaço da produção de conhecimento a uma perspectiva absurdamente heterônoma, ao ponto de negar validade a qualquer singular prática educativa que não encontre fundamentação na teoria da moda, como se o conhecimento sempre surgisse das regras, jamais do acaso e da exceção (ainda que assim testemunhe a história). Esse conhecimento de réplica não constitui verdadeiro conhecimento enquanto não se encaminha para a autonomia porque a escola não se constrói em significações imaginária como *lócus* de produção de conhecimento, esmagada pelo peso do saber teórico, formal e universal.

Mas existe um pequeno espaço na escola concreta e quotidiana, que é só da escola, ou, até, só de cada singular escola, porque faz parte de sua cultura como saber prático, que é o saber didático.

Esse é um dos raros espaços onde os professores de cada escola são instados a construir pelas próprias circunstâncias de sua atuação na escola, porém, geralmente o fazem individualmente.

Mas, quando, por algum fator extravagante, o fazem coletivamente, surge um grande espaço de construções imaginárias que podem encaminhar a escola e seus componentes na direção da autonomia. E mais, se essa relação envolve a comunidade onde a escola se situa, todo o processo pode ser potencializado.

É o que se deduzir a partir de uma análise das conclusões de Gatti Jr, em texto sobre a questão do livro didático de história no Brasil: *O estudo permitiu verificar se que a disseminação de idéias, conceitos e valores por meio da instituição escolar obedece a finalidades emanadas das instâncias que promovem o ensino*”. (2010, p.577). Por instâncias que promovem o ensino entenda-se a classe que detém o mando da sociedade e, consequentemente a teoria política sob a qual se estrutura a sua ideologia, que a escola reforçará permanentemente.

Mas, no mesmo item do texto, temos o seguinte:

O estudo possibilitou também a percepção de que o conteúdo da Declaração Universal dos Direitos Humanos, aprovada em meio à reconstrução da Europa do pós-guerra e dos reflexos das pressões do socialismo real sobre o mundo capitalista, é propugnador, em certo sentido, do Estado do Bem-Estar Social (Welfare State), e que influenciou, no caso brasileiro e agregado a ampliação dos direitos sociais, tanto a elaboração da Constituição Cidadã quanto à série de documentos legais que a sucederam, em especial, os afetos à educação nacional (ECA, LDBEN, PCN, DCNEF, PCN). **Nessa direção, pôde-se constatar que ganhou relevo a idéia de cidadania e de cidadão em meio ao Estado democrático de direito, no qual a participação política é desejada e o preparo para**

² Entrevista com C. Castoriadis, concedida a Fernando de Barros e Silva, enviado especial a Porto Alegre, Publicada na Folha de S.Paulo, em 7 de setembro de 1991. Dessa entrevista participou Denis Rosenfield, professor de filosofia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

seu exercício consiste em atividade educativa fundamental, com vistas a garantir o respeito às liberdade democráticas. (GRIFEI - pág. 578).

Este trecho é de fundamental importância porque aborda uma questão crucial na escola, que é a dos direitos humanos e a da cidadania, que, por sua natureza, sempre foi tratada na educação escolar como traspassada em metáforas que, de uma forma ou de outra, sempre se apresentam conectadas a alguma concepção romântica de direito natural.

7 CONCLUSÃO

O que eu quero é que a sociedade deixe enfim de ser uma família, falsa além do mais até o grotesco, que ela adquira sua dimensão própria de sociedade, de rede de relações entre adultos autônomos”
Castoriadis

A escola como significação imaginária é, na singular concepção de Castoriadis, uma dupla realidade, porque é realidade instituída pela sociedade e, ao mesmo tempo, uma realidade pela qual a sociedade permanentemente se institui. Na escola, todo esse processo se dá no espaço da cultura escolar, ou seja, no espaço da interação das significações sociais com as normas e teorias pedagógicas que a fundamentam, o que significa dizer, no espaço da interpretação e da criação incessante das significações sociais que mantém a escola como ela é.

A educação é, na perspectiva fenomenológica, a transmissão da cultura socializada, o que implica dizer, transmissão social das formas vivificadas culturalmente em um processo que é histórico, logo, intrinsecamente político. Implica isso também na afirmação de que a educação é instituída socialmente na escola sempre a partir de uma determinada perspectiva de sentido para o homem, seja como indivíduo, seja como coletivo. (Conf. Cirigliano, 1972).

Mas não há nenhum sentido para a educação, mesmo a escolar, senão na autonomia do homem, que passa pela construção de uma identidade própria, passa pelas suas singulares significações imaginárias e, entre elas, a utopia.

De fato, a utopia, mesmo como “quimera”, é fundamental para a escola na constituição de sua cultura, porque é ela que alimenta a busca do ideal inatingível, que, mesmo inatingível, é o ponto de atração que mobiliza numa certa direção.

É a utopia, em sua complexa e contraditória relação com a educação, a ser desmascarada em cada ato educativo e valorizada como meta, como perspectiva, e até como metáfora: “quando secam os oásis utópicos estende-se um deserto de banalidades e perplexidade” (Habermas), que dá sentido ao ato educativo como busca e socialização do conhecimento como finalidade da educação.

Ou seja, se a escola esquece e/ou combate a utopia, nela não se cogita de projetos de transformação social. Disso só pode resultar uma escola onde habita uma cultura de banalidades, repetitiva e vazia, na

qual educadores repetem a teoria educativa da moda, cultivando um fazer sem sentido, sem qualquer perspectiva.

Enfim, na função de utopia é que a escola se apresenta mais propriamente como espaço político, no mais caro sentido do termo, porque é nele que o imaginário institucional da escola pode exercer sua função criativa e rebelde.

O imaginário da escola ocupa papel importante na determinação das práticas educativas e na forma como é concebido o papel da escola na apropriação do saber, e esse imaginário se concretiza e pode ser observado na fala dos componentes da escola. É na fala que o imaginário se pereniza e se sobrepõe às normas e a teoria pedagógica, e onde deve se processar a pesquisa e atuação do educador no sentido da utopia.

A utopia é a elaboração e a sistematização de conhecimento na escola de forma própria. Essa, ainda que ocorra de forma tímida, representa fator fundamental na construção de uma identidade própria, de valorização do papel social da escola, da dignidade humana e da felicidade pessoal dos atores do processo educativo.

Esse processo tem que ocorrer necessariamente em sintonia com a comunidade que justifica a existência da escola, porque somente interagindo no coletivo da comunidade os atores do processo educativo alcançam um envolvimento que dará significado político a sua escola dentro da sociedade.

Se o imaginário é produção incessante de figuras e formas que moldam uma instituição, e ele pode ser captado na linguagem dos que compõem, então faz parte também de um espaço político interno da escola, e está sujeito à ação política de parte desses componentes da escola, que podem ser educadores a medida que compreendem o sentido da educação como a construção da autonomia, e de sua capacidade e responsabilidade em atuar nessa direção.

Ou seja, a atuação dos educadores no sentido de uma educação para a autonomia na escola passa necessariamente pela atuação no espaço da linguagem e do imaginário escolar na escola, na construção da identidade cultural para a autonomia da e na escola, principalmente na reposição de temas eminentemente políticos, como é o caso da questão dos direitos humanos na sociedade absurdamente desigual.

Essa atuação passa pela utopia, muito mais necessária e útil que o pensamento imobilizante e inócuo dos que pensam que as determinações da sociedade sobre a escola são definitivas e invariáveis.

REFERÊNCIAS

- BAKHTIN, Mikhail (Voloshinov, V) – Marxismo e Filosofia da Linguagem. São Paulo: HUCITEC, 1988.
- CASTORIADIS, Cornelius - A instituição imaginária da sociedade. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.
- _____. Socialismo ou barbárie: o conteúdo do socialismo. São Paulo: Brasiliense, 1983.
- _____. “Paixão e conhecimento”, p.69. Apud. MACHADO, M. N. da M., In “Psicanálise e política no pensamento de Castoriadis”, Revista Psicologia Política, 2002.
- CIRIGLIANO, Gustavo F. – Fenomenologia da Educação. Editora Vozes, 1972
- JULIA, Dominique – “A Cultura como Objeto Histórico”. In Revista Brasileira de História da Educação. Nº 1. jan./jun.2001.
- WUNENBURGER, Jean-Jacques e ARAÚJO, Alberto Felipe – Educação e Imaginário: introdução a uma filosofia do imaginário educacional. São Paulo: Cortez, 2006.