

**A FORMAÇÃO ESCOLAR EM DEBATE:
RACIONALIDADE, BUROCRACIA E DESENCANTAMENTO**

Rafael Bianchi Silva*
Alonso Bezerra de Carvalho**

Resumo: Este artigo propõe a discussão da educação escolar tomando como ponto de partida a burocracia, a racionalidade e o conceito de desencantamento do mundo proposto por Max Weber. Por fim, discutimos os impactos para a subjetividade dos principais envolvidos no processo educacional – professor e aluno – para sinalizar possíveis movimentos que tornem mais dinâmica as relações humanas na educação institucionalizada.

Palavras-Chave: Racionalidade; Burocracia; Desencantamento do Mundo; Educação Escolar.

Resumen: Este artículo propone una discusión sobre la educación escolar tomando como punto de partida la burocracia, la racionalidad y el concepto de desencantamiento del mundo propuesto por Max Weber. Finalmente, se discuten los impactos a la subjetividad de los principales involucrados en el proceso educativo - profesores y alumnos - para señalar posibles movimientos que hacen más dinámico las relaciones humanas en la educación institucionalizada.

Palabras clave: Racionalidad, Burocracia, Desencanto del mundo, Educación escolar.

Este trabalho nasceu das discussões realizadas ao longo da pesquisa de doutoramento em educação e da participação no Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação, Ética e Sociedade vinculados à Universidade Estadual Paulista (UNESP). O objetivo é discutir a racionalidade e dois de seus efeitos, a burocracia e o conceito de “desencantamento do mundo”, a partir da análise de alguns elementos da realidade institucional escolar. Propõe-se um debate a partir de três parâmetros diferentes que se encontram relacionados: a estrutura escolar, a lugar do professor e a posição do aluno. Dessa forma, espera-se construir uma rede de relações que permita formular hipóteses que permitem uma melhor compreensão das condições relacionais presentes na escola e seus protagonistas.

* Doutor em Educação (Unesp/Marília). Docente do Departamento de Psicologia da Universidade Estadual de Maringá (UEM). E-mail: tibx211@yahoo.com.br

** Doutor em Educação (USP). Docente da Universidade Estadual Paulista (Unesp/Assis). E-mail: alonso professor@yahoo.com.br

Dentro dos limites desse trabalho, compreende-se o processo de “desencantamento” como perda/falta de sentido sobre dada situação a qual chamamos de “realidade”. Ou seja, compreendemos que a racionalidade formal e instrumental não permite o acesso a dimensões que ultrapassem o caráter epistêmico. Dessa forma, os elementos presentes no campo da ética, estética e política, por exemplo, permanecem em segundo plano no modo vivente e nas relações humanas. Como bem afirma Pierucci (2003, p.153):

[...] o traço central do moderno conhecimento científico de novos [...] sempre foi sua incapacidade constitucional de produzir sentido, ou mesmo de o fundamentar de novos. Nos tempos modernos, com efeito, andam juntas a ciência e a “falta de sentido”. A ciência, sendo “objetiva”, inevitavelmente termina por nos desvendar os olhos ante a “objetiva” ausência de “sentido objetivo”, tanto do mundo natural quanto da existência humana [...].

Adotar a ciência - e seus métodos - implica em abrir mão de outras possibilidades de compreensão do mundo. Porém, essa aposta não está fundamentada em nenhum cânone a não ser o da própria ciência. Sendo assim, a racionalidade científica termina por ter em sua base uma premissa “irracional”. Não se pode, portanto, no fazer científico, abrir mão da dimensão da crença: deve-se acreditar que esta é a melhor forma de conhecer a realidade.

A ciência moderna se assenta na premissa da matematização do mundo como linguagem equivalente à realidade. Vemos em Weber (1982, p.165) que o paradigma clássico da ciência é o principal motivador do desencantamento do mundo: “[...] Já não precisamos recorrer aos meios mágicos para dominar ou implorar aos espíritos, como fazia o selvagem, para quem esses poderes misteriosos existiam. Os meios técnicos e os cálculos fazem o serviço. Isto, acima de tudo, é o que significa intelectualização”. Ao analisar o lugar da matemática na proposta webberiana, Freund (2000, p.35) afirma que

[...] o fato de ter sido o conhecimento matemático cronologicamente o primeiro a alcançar o rigor científico não

lhe confere nenhuma superioridade lógica. Com efeito, o processo matemático opera, como qualquer outro, uma seleção entre os aspectos da realidade infinita; só vale, pois, dentro dos limites dos postulados que lhe são próprios, sem jurisdição sobre o que se acha no exterior. Por conseguinte, não constitui um método universal nem tampouco exemplar [...].

É possível, então, afirmar que a instituição científica não eliminou a magia do mundo, mas sim, alterou a sua forma de aparição. Vemos, ao longo do último século, a dessacralização da ciência como dimensão única da verdade, para o surgimento de novas formas discursivas com estatuto de verdade que apreendem o mundo em diferentes facetas. Este ponto gerará impacto sobre a formação do professor como poderá ser visto a seguir.

A premissa de fé à ciência nos impõe a viver em um domínio da razão (REALE; ANTISERI, 2006) que em seu desenvolvimento, atinge não apenas a dimensão privada, como também a ordem pública que passa a se constituir em instituições fortes de caráter administrado. Segundo Bauman (2009, p.16), “[...] administrar significa, de uma ou outra maneira, responsabilizar-se do bem estar geral do lugar, ainda que somente seja em nome da própria pessoa... [...]”. É esse ordenamento que nos fornece as bases para pensarmos a questão educacional no contexto moderno.

A escola moderna está pautado no modelo do Estado Moderno. Ele é uma das materializações dessa lógica de construção e entendimento da realidade. Tais instituições possuem em suas bases a ideia de neutro, igualdade e objetividade que de certa forma, desumaniza o ser humano. Como discute Chauí (2008), nesse delineamento, a política que rege o Estado deve ser realizada por especialistas que devem ocupar postos específicos dentro da máquina do governo.

Sobre essa questão, Bauman (1999, p.209) afirma:

O especialista é uma pessoa capaz, simultaneamente, de interrogar o fundo de confiabilidade e conhecimento suprapessoal e de entender os pensamentos e anseios mais íntimos de uma outra pessoa. Como intérprete e mediador, o

especialista abarca os mundos, de outro modo distantes, do objetivo e do subjetivo. Ele é a ponte sobre o abismo que existe entre as garantias de estar do lado certo (o que só pode ser social) e fazer as opções que alguém deseja (o que só pode ser pessoal). Na ambivalência dos seus talentos, ele ecoa, por assim dizer, a condição ambivalente do seu cliente.

Assim, concebe-se um ideário de vigilância e disciplina; controle e exame de variáveis externas e internas para diminuição de custos e aumento, por sua vez, da produção. O Estado é o poder regulador e a principal agente de construção e regulamentação de diversas instituições que operam em seu nome e se mostram a partir da elaboração de uma engenharia social que justifica, portanto, a generalização desse mesmo modelo para diversas instituições como a família e a escola, por exemplo.

Se entendermos a instituição escolar como lugar privilegiado para a problematização de tal condição, direcionar o olhar para este contexto pode nos levar a formulação parâmetros que possibilitem a construção de uma compreensão nova sobre a relação dos sujeitos com o mundo que o cerca.

Como foco de análise, discutiremos de que forma é possível observar esse processo no que é chamado de “formação superior”. Veremos que a utilização de tal adjetivo possui um caráter ambíguo e também passa por um processo de “desencantamento” marcado pela não realização do ideal formativo que denotaria o crivo de superioridade.

Assim, conforme veremos ao longo desse artigo, a racionalidade administrativo-científica ao adentrar no mundo do ensino superior, encontramos contornos perversos intimamente relacionados com a lógica de mercado e uma preparação efetiva para o mercado de trabalho, construindo uma visão utilitarista de formação humana. Todo o processo de sequestro subjetivo realizado se inicia com a execução de uma dinâmica burocrática que tem na rotina a sua materialização.

A relação entre a Burocracia e a Rotina no Contexto Escolar

O processo de administração proposto pelo modelo científico perpassa a relação tempo-espaço. A formação de uma estrutura instituição surge para dar suporte ao método pautado pela organização da vida interna à escola. A partir dessa perspectiva é possível compreender o cotidiano escolar que passa a ser conduzido por uma série de peritos especialistas com a tarefa de conduzir o aluno entendido enquanto projeto vivo voltado para a ascensão no sistema social em questão.

É dentro dessa perspectiva que o ensino superior tem em seu discurso um tom otimista, esperançoso, voltado para o surgimento de oportunidades que possibilitarão ao indivíduo vislumbrar novas possibilidades no campo social. Nesse sentido, se torna necessário construir uma instituição escolar formada a partir da concepção de “burocracia”, entendida:

[...] como instrumento de “socialização” das relações de poder, a burocracia é – para quem controla o aparato burocrático - um instrumento de poder de primeira ordem. E, onde a burocratização da administração foi completamente realizada, uma forma de relação de poder se estabelece de modo praticamente inabalável. O burocrata profissional está preso à sua atividade por toda a sua existência material e ideal. Na grande maioria dos casos, ele é apenas uma engrenagem num mecanismo sempre em movimento, que lhe determina um caminho fixo (CARVALHO, 2003, p.2).

Falamos, portanto, da constituição de uma dinâmica de poder e não apenas de pessoas que atuam dentro dela. A escola tem por fundamento a execução de táticas e técnicas elaboradas para o fim que chamamos de comumente de “educação”. Como dissemos anteriormente, uma série de saberes – que formulam estratégias de poder – ganham o crivo de “científicas” para deter assim, um lugar privilegiado dentro das práticas e discursos dos agentes escolares. A formação superior retroalimenta o processo de controle institucional porque fornece indivíduos com as capacidades de colocar tal dinâmica em funcionamento.

Por esta razão, observamos que estes mesmos indivíduos, encontram-se presos a maquina institucional criada e, acabam por perder sua identidade, seu nome, sua história em prol de um projeto profissional: passam a ser funções e não mais as pessoas que exercem tais tarefas. Vemos aqui que um dos elementos fundamentais é a necessidade de executar um processo de **desidentificação dos sujeitos escolares**, para assim, aderir a um novo papel de agente das instituições sociais.

Não podemos esquecer, porém, que tal processo não se mostra como perda de uma identidade, mas sim, a substituição por outra. Dessa forma, o vivente ao mesmo tempo em que muda em relação ao que era, não perde a capacidade de reconhecer-se pelo que é. Em outras palavras, o dispositivo institucional reconfigura a dimensão subjetiva de forma que seja possível a apropriação da mesma dentro dos limites da função a ser exercida dentro do campo de ação da instituição.

Alguns impactos desse processo podem ser vistos ao focalizarmos a atuação docente. No ensino superior (com maior prevalência no campo privado), demanda-se cada vez mais ao professor a capacidade de ser generalista, ou seja, exige-se a capacidade de atuar a partir das possibilidades que a instituição lhe oferece e não necessariamente em sua área de formação específica. Assim, sob a égide da formação integral do aluno e atrelado às exigências do mercado de trabalho, o professor participa do próprio processo de fragmentação dos saberes no qual ele mesmo se torna uma peça descartável. Assim, o dispositivo institucional reconfigura a dimensão subjetiva de forma que seja possível a apropriação da mesma dentro dos limites da função a ser exercida dentro do campo de ação da instituição.

Mas quais as conseqüências disso? Os efeitos podem ser observados em duas dimensões diferentes. No que diz respeito ao nível micro, encontramos sujeitos que se encontram alheios aos seus próprios fazeres. **Simplesmente executam.** Dentro do paradigma clássico da administração científica na qual o indivíduo é “engrenagem da máquina” identificada pela organização, o

indivíduo desconhece as razões da sua atuação e simplesmente segue as ordens que lhe são dadas.

Isso gerará impactos para a vida do educador. O sofrimento psíquico possui íntima relação com a doença institucional que pode ser vista na hiper-organização do trabalho que elimina o trabalhador do planejamento da própria ação (DEJOURS, 1992). Obedecer a ordens, portanto, não é apenas se trata apenas de um dispositivo hierárquico institucional, como também ganha uma nova dimensão ao observar que no modelo formativo vigente (em seus mais diversos níveis e modalidades), o professor fala de algo que não foi ele quem criou, nem escolheu o que (currículo) e como (metodologia) discutir junto aos alunos. Em síntese, regido pelo saber do especialista, cede a decisão sobre a própria vida a outro que organiza, planeja e decide.

[...] o conteúdo da disciplina é apenas a execução de forma racional, metódica e exata da ordem recebida, na qual toda crítica pessoal é suspensa. Cabe ao funcionário somente executar a ordem, pois o conteúdo de uma ordem torna, por si mesmo, o fundamento da ação (BARROS NETA, 2006, p.55).

Vemos que esta posição está intimamente relacionada com a racionalização instrumental que atua sistemicamente na sociedade moderna. O importante é observar que essa lógica – ou “espírito” – formula estratégias institucionais de controle dos indivíduos que passam a configurar suas vidas a partir da dependência com tais processos, sem por ventura saber disso. Relacionamos este ponto com um dos pressupostos presentes no entendimento do que é um “sujeito” no nosso mundo atual é a sua capacidade de escolha, de ser livre. Como desdobramento, observa-se que não existe um problema ético – do ponto de vista institucional – já que a relação entre indivíduo e organização não é de dominação, mas sim, de submissão consciente e voluntária. Qualquer impacto para os indivíduos envolvidos, portanto, são de sua pura responsabilidade.

Encontramos na estrutura escolar a necessidade da constituição de uma situação de sujeição, baseada por sua vez, na premissa de um sujeito capaz

de abrir mão de sua vida em prol de interesses maiores determinados pela instituição. Essa é uma das esferas do processo de **constituição histórica da subjetividade**.

Porém, devemos retomar o que indica Mansano (2009) ao apontar que a subjetividade não deve ser entendida como uma substância posta e previamente existente ao/no sujeito, mas sim, construída a partir de uma série de interrelações que se dão ao longo de sua vida. Dentre os elementos que fazem parte desse mosaico, encontramos aqui, a instituição escolar e sua rede de dispositivos de controle.

Leal (2009) aponta que os modos de existência modernos remetem a liberdade de agir como desdobramento da racionalidade. Porém, ela não é vivenciada de modo coletivo,

[...] isto é, não se trata mais de uma comunidade democrática urbana que conjuga interesses gerais, mas ao contrário, da **acentuação do individualismo** que já despontava na urbe medieval e da condição de amplitude das possibilidades de escolhas, de um lado, e de outro, do **aparecimento sem precedentes de formas diversas de dominação** (LEAL, 2009, p.4, grifo nosso).

Paralelamente a esta primeira dimensão – como a do indivíduo – encontramos os efeitos institucionais da racionalidade técnica. Afirma Barros Neta (2006, p.54, grifo nosso)

[...] a efetividade da autoridade legal repousa na aceitação da validade do seguinte: que toda ordem legal dada pode ser estabelecida por acordo ou por imposição **visando a fins utilitários ou valores racionais**, ou ambos, com pretensão de obediência pelo menos por parte dos membros da associação.

E para tanto, deve-se ter um aparato de conhecimentos que sustentem a justificação de tal estrutura, conforme explicado anteriormente. O que vale dizer agora é que ao tomarmos uma dada estrutura institucional, seus fins e valores podem mudar ao longo de um tempo. Porém, se isso acontecesse

cotidianamente, provavelmente, a instituição não conseguiria manter-se funcionando. Provavelmente por essa razão, torna-se importante a configuração de um “processo de rotina das condutas”, afastando o imprevisto do dia-a-dia da vida moderna. Conforme indica Weber (1982, p.165), “[...] já não precisamos recorrer aos meios mágicos para dominar ou implorar aos espíritos, como fazia o selvagem, para quem esses poderes misteriosos existiam. Os meios técnicos e os cálculos fazem o serviço. Isto, acima de tudo, é o que significa intelectualização”.

Podemos ver que o cotidiano do trabalhador da educação é permeado por uma série de procedimentos que o fazem adentrar no campo do instituído (conforme indica BAREMBLITT, 1992). Assinar pautas, listas de presenças (ou cartão-ponto), participação de reuniões, preenchimento e formulários de planejamento, entre outros tantos procedimentos vigiados pelo olhar atento do supervisor, diretor, coordenador ou orientador. No mundo tecnológico, as estratégias de controle atingem para outros patamares que retroagem a prática docente de forma de ampliar a (auto)vigilância em relação a própria conduta.

Ainda sobre essa questão, chegamos a análise de alguns elementos referentes ao contexto de flexibilidade. No que diz respeito ao professor, podem ser elencados como pontos de análise, por exemplo, o fato de que o trabalho horista docente passa a ser um ponto determinante para as instituições de ensino tanto no sentido tanto do controle do trabalho quanto na diminuição das despesas. Isso faz com que o tempo de trabalho seja contado – e pago - dentro das necessidades imediatas da instituição. Tal processo faz com que toda a preparação de aula, por exemplo, seja realizada fora do contexto de trabalho, muitas vezes inclusive não incidindo qualquer tipo de remuneração. Não há quem tenha sido denominado como “trabalho precário” (o que pode ser observado por exemplo, nas discussões realizadas por MANCEBO, 2007; HYPOLITO, 2011) .

Isso não significa necessariamente, portanto, que as exigências burocráticas se mostram apenas das formas como indicadas acima. No mundo tecnológico, o controle subjetivo é muito mais sutil e, portanto, ganha novos contornos. As tarefas institucionais racionalizadas podem ser realizadas com

qualquer lugar, o que leva o professor, por exemplo, a perder a sua dimensão particular-privada no preenchimento de exigências que surgem “na tela do computador”. Dessa forma, a **instituição engole o trabalhador** e seu tempo livre fora do local de trabalho. Conforme indica Carlotto (2002, p.25-26), “[...] neste movimento há uma redução da amplitude de atuação do trabalho, as tarefas de alto nível são transformadas em rotinas, existindo uma maior subserviência a um conjunto de burocracia.

É nessa direção que a estrutura burocrática ultrapassa as barreiras administrativas para ser observada dentro da própria lógica societária. A “rotina” mobiliza o indivíduo de forma que sua vida seja mobilizada pelo esquema de funcionamento racional e previsível do campo instituído. A vida vai sendo empobrecida, os laços enfraquecidos. Para entrar nessa lógica, porém, cada indivíduo que a ela seja pertencente, precisa ser “seqüestrado”.

Seqüestro e Desencantamento Subjetivo

Como vimos até agora,

A burocratização oferece acima de tudo, a possibilidade ótima de colocar-se em prática o princípio de especialização das funções administrativas, de acordo com considerações exclusivamente objetivas. Tarefas individuais são atribuídas a funcionários que têm treinamento especializado e que, pela prática constante, aprendem cada vez mais. O cumprimento “objetivo” das tarefas significa, primordialmente, um cumprimento de tarefas segundo *regras calculáveis* e “sem relação com pessoas” (WEBER, 1982, p.250).

Vemos, portanto, o papel do modelo de racionalidade descrito. Tais procedimentos passam a fazer parte da rotina social como um todo. A sociedade passa a ser, acima de tudo, uma “sociedade de resultados”. Temos a premissa de uma necessária competitividade, ao mesmo tempo em que modelos formativos são construídos para dar conta de cumprir as novas exigências “impostas” pelo espírito da modernidade, intimamente relacionado com a “[...] apresentação e disseminação de uma **conduta de vida racional** [...] na medida em

que, sendo ela a expressão viva de uma racionalização ética via trabalho objetivante, foi vetor de uma tomada de posição desencantada e dominadora ante o mundo natural [...]” (PIERUCCI, 2003, p.207, grifo do autor).

A partir da afirmação “o mercado rege”, a educação superior – como dito anteriormente – participa de um novo processo formativo que tem por fundamento não a construção de um homem integral (como no modelo clássico), nem o cidadão racional (no modelo iluminista). A concepção vigente indica aponta para uma outra direção condicionada às “vontades cegas das regulações do mercado” que dirige as possibilidades e elege os escolhidos para nele adentrar.

Tal processo pode ser visto na descrição e análise realizada por Rodrigues (2005) que aponta as relações entre as políticas nacionais de educação e as defendidas pela Confederação Nacional da Indústria. Dentre as propostas estão a universalização dos cursos superiores, a maior diversificação e sua agilização (o que pode ser observado, por exemplo, com a proposição de cursos de curta duração como os cursos seqüenciais). Além da defesa de uma reforma de base na educação superior, encontramos também a proposta da reconstrução curricular voltada para a uma educação empreendedora e competitiva, com íntima vinculação entre as empresas e as universidades, principalmente no que tange o modelo formativo colocado a comunidade escolar.

Porém, como bem afirma Shinn (2008), a modernidade é pautada por uma lógica diferencialista que agindo dentro da perspectiva de “educação superior para todos”, acaba gerando novos regimes de diferenciação social. Observamos esse elemento claramente posto dentro do mercado de trabalho que não mais tem necessariamente na certificação sua base de análise qualitativa, mas sim, nas competências que o indivíduo possui e aplica dentro do contexto de seu trabalho.

A organização racional burocrática domina o conhecimento e o funcionamento de todas as instituições sociais, sejam elas instituições culturais, instituições jurídicas, religiosas ou de lazer. Com a educação não é diferente. A educação escolar, principalmente as instituições de ensino superior, mostram-se

bem vinculadas à dominação e formação exigida pelo burocratismo moderno (BARROS NETA, 2006, p.89).

A escola, responde, portanto, a esse modelo e sendo a instituição que recebe formalmente a tarefa de realização a inserção formal dos indivíduos da estrutura social relacionada ao conhecimento científico, acaba por oferecer as bases para a dominação dos sujeitos a partir das condições materiais existentes. Em outras palavras, a educação escolar, ao ser burocrática, constrói um tipo de relação com os alunos que é regida por esse mesmo traço. De forma dialética, a manutenção da estrutura burocrática exige o desenvolvimento de uma estrutura que possa alimentar as necessidades do próprio sistema.

O primeiro efeito está intimamente relacionado com a relação dos sujeitos com os saberes. Dentro de um modelo de educação burocratizada, o acesso ao conhecimento é realizado a partir de alguém que é detentor desse saber considerado válido que surge para substituir as falsas visões religiosas ou mesmo do que é chamado comumente de “senso comum”. Pode-se observar que dentro da construção do projeto de efetivação do espírito da ciência moderna, vê-se a defesa de substituição do saber cotidiano e experiencial chamado “senso comum” pelo saber científico. Diferentes paradigmas educacionais-pedagógicos, de forma particular, adotaram esse modelo que ainda é considerado a base para a formação de saberes na realidade escolar.

Tal sujeito que professa a verdade moderna traz consigo novos tipos de credo sob o ponto de vista de uma política da verdade chamada “ciência”. Porém, por um lado, a escola não favorece e/ou oferece, necessariamente a vivência da experiência da descoberta; por outro, não existe no próprio regime de verdade proposto para a ciência a garantia da imanência do conhecimento. Aponta Pierucci que “[...] uma das limitações da ciência mais difíceis de aceitar é justamente essa sua incapacidade de nos salvar, de nos lavar a alma, de nos dizer o sentido da vida num mundo que ela desvela e confirma como não tendo em si, objetivamente, sentido algum” (2003, p.158).

Tal processo de desencantamento que adentra na realidade escolar, gera mudanças nas concepções de vida do próprio aluno. Inicialmente, a

criança é transformada em aluno a partir de uma série de estratégias institucionais escolares (como o uniforme, o número de registro escolar, etc). Porém, não é esse ponto que nos interessa no momento, mas sim, os efeitos desse processo.

Se o professor – e a escola – não pode oferecer parâmetros objetivos para um bem viver, começamos a observar conseqüências que colocam em risco a própria estrutura escolar. Caldas e Hubner (2001) fazem uma discussão interessante sobre esse ponto. Fazendo relação com a idéia de encanto, chegam a dados que indicam a perda de motivação do aluno pela escola como efeito desse mundo desencantado. Um dos pontos levantados pelas autoras faz alusão a transformação do processo educativo em algo meramente instrucional, o que fica agravado à medida que se atinge às séries mais adiantadas.

Quando se concebe uma educação que tem como objetivo tornar o indivíduo capacitado a cumprir ordens e se submeter a normas fixas e estatuídas estamos diante de uma **situação de violência**, sobretudo quando há um processo de despersonalização, como ocorre na dominação burocrática (CARVALHO, 2003, p.5-6, grifo nosso).

Tal situação de barbárie deriva-se da perda da relação de magia com a natureza e, conseqüentemente, do sujeito consigo próprio. Afirma Pierucci (2003, p.207), no que diz respeito ao mundo, foi necessário “desdivinizá-lo para dominá-lo. Naturalizá-lo para poder melhor objetivá-lo, mais que isto, objetificá-lo. Quebrar-lhe o encanto era indispensável para poder transformá-lo [...]”.

A realidade escolar perde, então, sua magia, seu lado sagrado. Se não há mais uma dimensão sagrada, transcendente, o viver imediato ganha contornos delineados e a fluidez passa a ser o paradigmas vigente dentro da estrutura burocratizada. Esse processo gera o que Bauman chama de “modernidade sem ilusões”:

[...] o desmantelamento cada vez mais evidente do sistema de regulação normativa e, através desde, a liberação de porções cada vez mais extensas da conduta humana das cadeias de modelação, a supervisão e a vigilância policial coercitiva, e a regulação de um número crescente de funções anteriormente

socializadas no terreno da política da vida individual. Em um cenário desregulado e privatizado, centrado nos interesses e preocupações consumistas, a responsabilidade imediata pelas escolhas (pela ação que segue a eleição e pelas consequências de tais ações) se faz recair em cheio sobre os ombros dos atores individuais [...] (2010, p.75-76)

Ao mesmo tempo, dentro da escola, observamos controle e exercício de liberdade. Desde muito cedo, a criança vai sendo inserida em uma rotina diária que constrói o modelo de humanidade prezada pelo nosso tempo: horário para comer, para dormir, para brincar. Esse controle dos corpos demonstra ao fundo, o controle da vida.

O processo de sujeição não é observado apenas na educação infantil, mas perpassa toda a estrutura educativa, o que pode ser visto, por exemplo, tanto a partir das práticas de avaliação e exame (que ganham novos contornos nas séries iniciais) e também da formulação curricular mais específica que indica o que é fundamental ser conhecido pelo indivíduo referente ao seu campo social. Porém, o que está em jogo é a instituição de uma disciplina racional.

Essa disciplina é imposta dentro do próprio grupo, pois a obediência cega dos súditos só pode ser garantida pelo seu treinamento exclusivamente para a submissão sob o código disciplinar. Somente mediante a disciplina se converte a conservação do prestígio estamental e a estereotipação de seu modo peculiar de viver em algo que foi consciente em grande parte e racionalmente desejado [...] (WEBER, 1982, p.293).

Leal (2009) analisa essa questão ao afirmar que o homem moderno perdeu sua liberdade a partir do desenvolvimento de uma racionalidade técnica. No que diz respeito a educação, a Pedagogia é o seu maior expoente. As perguntas que são realizadas afastam o professor do sujeito-aluno e, conseqüentemente, faz com ele se encontre afastado das próprias problemáticas que a prática docente lhe traz. Qualquer falha é um tópico que ultrapassa o seu existir. Afinal, estaria ele aplicando as técnicas que ciência pedagógica lhe indicou?

Afirma Weber (2001, p. 100):

O fluxo do devir incomensurável flui incessantemente ao encontro da eternidade. Os problemas culturais que fazem mover a humanidade renascem a cada instante e sob um aspecto diferente e permanece variável o âmbito daquilo que, no fluxo eternamente infinito do individual adquire para nós importância e significação, e se converte em “individualidade histórica” [...].

Essa afirmação aponta para uma direção bem diferente. Ao falarmos de devir, indicamos que as respostas não estão na busca de relações causais sob eventos passados, mas sim, no entendimento de relações entre os elementos que se mostram e são elencados pelo observador. Sobre essa questão Freund (2000, p.41) afirma que:

Desde que a diversidade do real é infinita do ponto de vista extensivo, a regressão causal é indefinida. Se quiséssemos esgotar o conhecimento causal de um fenômeno, seria preciso levar em conta a totalidade do devir, pois todo o devir contribuiu finalmente para a produção do efeito singular que é objeto da análise.

Nesse sentido, ao ler o fenômeno a partir de uma visão que elimina tal individualidade, o professor perde a capacidade de dialogar com o aluno a partir de uma dimensão que não é sua, mas sim, do outro.

O desencantamento foge do campo institucional e ganha o campo das relações. Em tempos líquidos - seguindo a definição de Bauman (2007) -, tanto o conhecimento quanto os vínculos pessoais não possuem mais a fixidez de outros tempos. Essa perda da sacralidade do outro, gera uma espécie de fundamento para ações perversas, ou seja, da utilização do outro como suporte para satisfação própria, uma das características mais marcantes da sociedade de consumo.

Isso pode ser visto desde a relação com dos indivíduos com o conhecimento. É comum, no ensino superior, ao propor um escrito a partir de uma pesquisa sobre determinado tema receber como devolutiva, fragmentos de passagens de artigos escritos por terceiros, sem o devido reconhecimento por parte do aluno. Esse exercício de “plágio”, não é reconhecido como tal. Vemos aqui um

dos efeitos da perda de referência científica: a verdade pode ser qualquer coisa desde que ela esteja disponível a consulta nas páginas publicadas da *internet*. Observa-se que não há relação alguma do aluno com as informações por ele coletadas, muito menos uma compreensão a respeito da temática “pesquisada”. Finaliza-se com a inserção do próprio nome em algo no qual não possui autoria, finalizando o processo de “banalização do saber”.

Nesse sentido, o que entendemos por pesquisa fica desqualificada em um processo de assujeitamento às informações coletadas. Não se têm, portanto, a apropriação do conhecimento acumulado historicamente, mas sim, a reiteração de uma configuração de saber que justifica toda uma série de dispositivos de controle que mantêm o sujeito em uma posição passiva em termos de construção do conhecimento.

Esse ponto torna-se mais problemática em momento em que a produção acadêmica passa pela valorização da dimensão quantitativa, na ênfase de publicações em espaços questionáveis de divulgação científica. Tal valor se constrói junto ao aluno em formação de pesquisador, em especial em espaços de formação *stricto sensu* a partir dos critérios das avaliações realizadas pelos órgãos oficiais e/ou de fomento (como visto nos trabalhos de LOPES, 2006 e TAVARES, 2011).

Por fim, no que diz respeito ao relacionamento professor-aluno, poderíamos conceber o elemento de burocratização a partir de formulação da posição de superioridade do professor em relação ao aluno ou ainda, o seu inverso, no qual o aluno é o centro do processo educativo. Em ambos os exemplos, há utilização de um pelo outro.

Destacamos que nesse painel, o aluno fica muito mais preocupado em responder da forma que o professor pensa do que necessariamente de construir algo próprio a ser defendido, trocado, discutido com o professor. Vê-se também que o professor acaba muitas vezes não conseguindo estabelecer uma verdadeira cumplicidade com o aluno visto a grande carga horária de aulas de sua rotina semanal.

Dessa forma, observamos que as relações permanecem frágeis e marcadas pela temporalidade do tempo de sala de aula. Em seu ápice, a burocratização das práticas, leva ao empobrecimento tanto do vínculo humano quanto das relações dos indivíduos com o conhecimento historicamente construído.

Para uma Breve Finalização

Ao longo desse breve texto, vimos que a escola é constituído enquanto instituição burocrática em seu funcionamento, estrutura e organização de práticas, sejam gerenciais ou pedagógicas. Queremos dizer com isso que tanto o trabalho do professor quanto a conduta de vida do aluno são afetados pelos efeitos da racionalização. Tal processo, porém, não pode ser entendido em termos de linearidade ou causalidade, gerando impactos não-previstos nos sujeitos nela envolvidos.

Vimos que em especial, no que diz respeito a formação dita superior, lugar marcado pela racionalidade científica, observa-se que a aproximação a uma lógica quantitativa de certificação, a expansão do acesso que não acompanha necessariamente a implementação de melhor formação básica aos que acessam tal modalidade, somada a aproximação com a instabilidade própria da dinâmica do mercado de trabalho, terminam por conferir ao ensino superior, principalmente nas instituições privadas um caráter primordialmente conteudista, pervertendo o própria sentido formativo humano, nas mais diversas dimensões seja social, política ou estética.

Poderíamos afirmar que a educação escolar se transforma em uma burocratização da dimensão ascética. Ou seja, o processo de purificação para a ascensão a outro nível ou patamar de humanidade fica regido por regras que ultrapassam muitas vezes a própria humanização. Essa pontuação não é arbitrária, visto que, há um projeto ao qual a instituição escolar faz parte que remete a ideia de formação humana enquanto projeto de um tempo, forjando uma concepção de sujeito.

A princípio, a racionalidade instrumental própria da prática burocrática institui uma espécie de perversão do sentido da educação como elemento de desenvolvimento das potencialidades humanas. Porém, o que fica nas entrelinhas é que esse processo burocrático também se mostra ambivalente já que ao mesmo tempo em que controla, cria; limita, constrói; que apodera, gera efeitos não previstos e possibilita novas configurações de ser humano.

É este ponto que confere às investigações científicas um caráter infinito. Como afirma Leal (2007), o problema é acreditar que chegamos ao “fim da linha”, atingindo o ponto último que garantiria uma atuação segura na vida em sociedade, uma moralidade científica sem questionamentos a ser realizados. Por isso, enquanto professores, “[...] a integridade intelectual é a única virtude específica que deveríamos inculcar nos alunos [...]” (CARVALHO, 2005, p.28).

E quais os efeitos de não atender a essa afirmação? Weber (1982, p.182-183) na passagem abaixo sintetiza e ao mesmo tempo, abre novas portas ao final de nossas reflexões:

O destino de nossos tempos é caracterizado pela racionalização e intelectualização e, acima de tudo, pelo “desencantamento do mundo”. Precisamente os valores últimos e mais sublimes retiraram-se da vida pública, seja para o reino transcendental da vida mística, seja para a fraternidade das relações humanas diretas e pessoais. Não é por acaso que nossa maior arte é íntima, e não monumental, não é por acaso que hoje somente nos círculos menores e mais íntimos, em situações humanas pessoais, em *pianíssimo*, é que pulsa alguma coisa que corresponde ao pneuma profético, que nos tempos antigos varria as grandes comunidades como um incêndio, fundindo-se numa só unidade. Se procurarmos forçar e “inventar um estilo monumental na arte, produzem-se monstruosidades tão miseráveis quanto os muitos monumentos dos últimos vinte anos. Se tentarmos construir intelectualmente novas religiões sem uma profecia nova e autêntica, então, num sentido íntimo, resultará alguma coisa semelhante, mas com efeitos ainda piores. E a profecia acadêmica, finalmente, criará apenas seitas, mas nunca uma comunidade autêntica.

REFERÊNCIAS

BARROS NETA, M.A.P. **Desencantamento do Mundo, Burocracia e Educação**. Tese (doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação. Campinas/SP: 2006.

BAREMBLITT, G. **Compêndio de Análise Institucional e outras Correntes: teoria e prática**. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 1992.

BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade e Ambivalência**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1999.

_____. **Tempos Líquidos**. Rio de Janeiro: Zahar, 2007.

_____. **Modernidad Líquida**. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica: 2009.

_____. **Legisladores e intérpretes: sobre modernidade, pós-modernidade e intelectuais**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2010.

CALDAS, R.F.L.; HUBNER, M.M.C. O desencantamento com o aprender na escola: o que dizem professores e alunos. **Psicologia: Teoria e Prática** – 2001, 3 (2):71-82.

CARLOTTO, M.S. A síndrome de Bournout e o Trabalho Docente. **Psicologia em Estudo**. v.7 no.1 Maringá Jan./June 2002.

CARVALHO, A.B. Burocracia e a educação moderna: anotações a partir de Max Weber. In: **VII Simpósio Internacional Processo Civilizador: História, Civilização e Educação** (2003). Disponível em <http://www.fef.unicamp.br/sipc/anais7/Trabalhos%5Cx%20Burocracia%20e%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20Moderna.pdf>. Acessado em 08/07/2010.

_____. **Max Weber: modernidade, ciência e educação**. Petrópolis: Vozes, 2005.

DEJOURS, Christophe. **A Loucura do Trabalho**. São Paulo: Cortez- Oboré: 1992.

FREUND, J. **Sociologia de Max Weber**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2000.

HYPOLITO, Álvaro Moreira . Reorganização Gerencialista da Escola e Trabalho Docente. **Educação** (Rio Claro. Online), v. 21, p. 1-18, 2011.

LEAL, E.M..C. Foucault, Weber e a Liberdade. **Anais do XV Encontro Nacional da Abrapso** (2009). Disponível em http://www.abrapso.org.br/siteprincipal/images/Anais_XVENABRAPSO/111.%20foucault,%20weber%20e%20a%20liberdade.pdf. Acessado em 09/07/2010.

_____. **Racionalização e Liberdade na Perspectiva de Max Weber**. Enfoques (Rio de Janeiro), v. 6, p.1-20, 2007.

MANCEBO, Deise . Trabalho Docente: subjetividade, sobreimplicação e prazer. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, Porto Alegre, v. 20, n.1, p. 74-80, 2007.

MANSANO, S.R.V. **Sorria, Você Está Sendo Controlado: Resistência e Poder na Sociedade de Controle**. São Paulo: Summus Editorial, 2009.

LOPES, M. C. R. Universidade Produtiva e Trabalho Docente Flexibilizado. **Estudos e Pesquisas em Psicologia** (UERJ), Rio de Janeiro, 2006.

REALE, G; ANTISERI, D. **História da Filosofia – V.6: De Nietzsche a Escola de Frankfurt**. São Paulo: Loyola, 2005.

RODRIGUES, José. Educação superior e conhecimento para a competitividade: convergências entre as propostas da CNI e do governo Lula para a reforma universitária. In: **28ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação**, 2005, Caxambu. 40 anos de pós-graduação em educação no Brasil. p. 1-16. Rio de Janeiro: ANPEd, 2005.

SHINN, T. Desencantamento da Modernidade e da Pós-Modernidade: diferenciação, fragmentação e a matriz de entrelaçamento. **Scientle Studia**. v.6. n.1. p.43-81. São Paulo, 2008.

TAVARES, M.A. Trabalho Docente na Universidade Pública: uma reflexão sobre o produtivismo acadêmico na contemporaneidade. **Argumentum**. Vitória (ES), ano 3, n.3, v. 1, p.238-250, jan./jun.2011.

WEBER, M. **Ensaio de sociologia**. (orgs.). H. H. Gerth e Ch. W. Mills. Rio de Janeiro: Zahar, 1982.

_____. A “objetividade” nas ciências sociais. In COHN, Gabriel. **Weber: sociologia**. São Paulo: Ática, 2001.