

A VIDA COTIDIANA E OS PROCESSOS DE INTERAÇÃO E DE GESTÃO QUE POTENCIALIZAM O ENSINO E A APRENDIZAGEM ESCOLARES

Miguel Alfredo Orth

Universidade Federal de Pelotas - UFPel

Fabiane Sarmiento Oliveira Fruet

Universidade Federal de Pelotas - UFPel

RESUMO

Com este artigo, problematizamos, por meio de uma pesquisa bibliográfica, a vida cotidiana e os processos de interação e de gestão que potencializam o ensino e a aprendizagem escolares. Ao longo da história, a vida cotidiana não foi objeto prioritário de pesquisa. No entanto, a partir da segunda metade do século XX, alguns autores passaram a pesquisar essa temática e foi possível aproximar esses estudos ao contexto da escola, principalmente, a partir do conceito de interação. Nesse sentido, torna-se importante aprofundar a discussão em torno desse conceito, visto que o ensino e a aprendizagem são potencializados sempre que os sujeitos interagem entre si. Mas, para garantir que a vida cotidiana seja valorizada na escola, acreditamos que também se faz necessário viabilizar, nesse espaço, gestões escolares democráticas.

Palavras-chave: Vida cotidiana. Interação e Gestão Escolar. Ensino e aprendizagem.

*THE DAILY LIFE AND THE INTERACTION AND ADMINISTRATION
PROCESSES THAT STRENGTHEN THE EDUCATION AND SCHOOL
LEARNING*

ABSTRACT

Through this article, we problematize, through a bibliographic survey, the daily life and the interaction and administration processes that strengthen the education and school learning. Along the history, the daily life has not been a survey priority issue. However, as from the second half of XX century, some authors have surveyed this theme and it was possible to approximate these studies with the school context, mainly as from the interaction concept. Thus, it is important to deepen the discussion on such concept, as the education and learning are strengthened whenever the subjects interact between themselves. But, to assure that the daily life is valued at school, we believe that it is also necessary to make available, in this space, democratic school administrations.

Keywords: Daily life. School interaction and administration. Education and learning.

Introdução

A proliferação sem limites da sociedade da informação e da comunicação e do mundo em rede vem mudando as relações sociais, o mundo dos negócios, além da geopolítica dos estados nacionais e dos grandes conglomerados internacionais. De acordo com Triviños (1999, p.13),

Estamos vivendo numa sociedade mundial com que talvez nem sequer sonharam nossos avós. Um mundo de imagens penetra em nossos lares: somos capazes, através da mídia, de conhecer o fato no instante em que se origina a milhares de quilômetros de nossas casas. Nosso mundo vital, cotidiano, que antes nos pertencia quase por inteiro, agora é invadido e, muitas vezes, destruído pelas mensagens da sociedade global que ocorrem a

cada minuto. Nesta “aldeia global”, que é o planeta, tudo está ao nosso alcance. Porém, ocorre muitas vezes, que essa realidade virtual pode chegar a ser profundamente alheia a nossa vida, a nossos valores, a nossas crenças.

Neste contexto, cabe questionar: a vida cotidiana, por meio de processos de interação e de gestão, potencializa e dinamiza o ensino e a aprendizagem no cotidiano escolar? Para responder essa questão, realizamos uma pesquisa bibliográfica que, de acordo com Gil (1994), possibilita um amplo alcance de informações, o que propicia a utilização de dados dispersos em inúmeras publicações e auxilia também na construção ou na melhor definição do quadro conceitual que envolve o objeto de pesquisa proposto.

Assim, buscamos inicialmente adentrar no contexto da vida cotidiana e ou mundo da vida, a partir da realidade escolar, dando ênfase à relação de ensino e de aprendizagem em uma sociedade informacional, global e em rede (CASTELLS, 1999). Para fazermos essa discussão, pesquisamos o *Scientific Electronic Library Online* (SciELO)¹ e o Google Acadêmico² para procurar estudos realizados na área, bem como buscamos artigos e livros sobre a temática.

Ao fazermos esse levantamento bibliográfico, percebemos a real dimensão desse desafio que é o de realizar uma discussão sobre a vida cotidiana e os processos de interação e de gestão que potencializam o ensino e a aprendizagem no cotidiano da escola, pois não localizamos nenhum artigo específico sobre o tema. O que encontramos foram autores de diferentes áreas, em especial, da sociologia, da filosofia e da saúde, discutindo a vida cotidiana na sua área e autores da educação discutindo processos de ensino e de aprendizagem em ambientes virtuais de aprendizagem e em cursos a distância.

Mas, independentemente dessas discussões, organizamos este artigo a partir da vida cotidiana e dos processos de interação na escola para, com base nessa pesquisa, problematizarmos a vida cotidiana e os processos de interação e de gestão que potencializam novos processos de ensino e de aprendizagem escolares.

A vida cotidiana

Ao longo da história, o mundo da vida não foi um objeto prioritário de estudo e de pesquisa, uma vez que este era visto como o mundo do

senso comum e, portanto o 'locus' não próprio de quem pensa ou ousa construir conhecimento científico. Desse modo, o mundo da vida, ao longo dos anos, foi preterido pelos estudiosos, visto que este remetia ao mundo do senso comum e não ao mundo da razão, da filosofia, da teologia e das ciências em geral.

Questão esta que começou a voltar à pauta de discussão, na segunda metade do século XX, período em que diversos autores³ passaram a tratar da temática do mundo da vida e ou da vida cotidiana, de uma ou outra forma, mesmo que a partir das diferentes ciências e sob diferentes enfoques. Entre os autores que começam a problematizar a vida cotidiana e ou o mundo da vida, destacamos Erving Goffman, Agnes Heller, Charles Taylor, Jürgen Habermas, Henri Lefebvre, José Maurício Domingues, Hortensia Cuéllar entre tantos outros.

A diversidade nos enfoques também se evidencia na medida em que dialogamos com os diferentes autores sobre o tema, como o faz, por exemplo, Goffman (1983), ao buscar aproximar diferentes teóricos a partir da temática da interação. Ou ainda Domingues (2003), que se esmera em apresentar muitas dessas diferentes compreensões de vida cotidiana, como revela o texto que segue.

Assim como Heller (2011), para quem a vida cotidiana diz respeito ao "meio imediato" das pessoas - plebeu ou reis, pouco importa -, Goffman entende-a como perpassando tudo, como constituindo a base da vida social, em quaisquer de seus aspectos e esferas. Ele trata, portanto, de todos os momentos da vida social, e não apenas de seus instantes por assim dizer privilegiados. (DOMINGUES, 2003, p.463).

Cuéllar (2009) reforça essas e outras ideias da vida cotidiana, em especial, quando fala da ligação e ou interação que esse cotidiano vai construindo no interior de cada grupo social e da sociedade como um todo. Para a autora, a vida cotidiana se refere

[...] al tipo de vida que vive cualquier hombre o mujer sin ningún tipo de circunstancia especial que vuelva extraordinaria su vida: en la familia, en la escuela, en el trabajo, en su ambiente social y político, en el comercio, en la empresa, en sus diversiones, descansos, amistades, con sus problemas y luchas, anhelos y esperanzas [...], en una pequeña comunidad sin renombre o en una gran ciudad, perfilado por ciertas tradiciones y culturas, creencias e idiosincrasias, que se

convierten en el lugar propicio para vincularse con los *otros*, *reconocerles* y *trabajar creativamente* en la construcción de su propio entorno, en un tiempo y lugar determinados. (CUÉLLAR, 2009, p. 25).

Estamos falando da vida de todos os dias que envolvem o sentido da própria vida, abrangendo o cultivar, o experimentar e o viver relacionado com aqueles fins e bens que não perpassam nossos desejos, inclinações, opções, e que, enquanto tais, passam a constituir-se enquanto critérios para julgar os próprios desejos e opções. Ou, como afirma Cuéllar (2009, p.25),

[...] a la vida de todos los días, al ámbito donde puede discurrir *con sentido* o *sin él* la propia vida, y cultivar, experimentar, vivir, lo que Charles Taylor denomina *valoraciones fuertes* (*strong evaluations*), que relaciona con aquellos “fines y bienes independientes de nuestros deseos, inclinaciones, opciones, y constituyen los criterios por los que se juzgan dichos deseos y opciones”, en la forja de las creencias y principios del ser humano desde su entorno vital específico - desde sus mejores espacios vitales -, como son la familia, la escuela y el mundo del trabajo en su diversidad de vertientes: política, económica, social, artística, deportiva, etcétera.

Cuéllar (2009) até vai mais longe, em especial, ao reconhecer que essa vida cotidiana diz respeito à interioridade, à liberdade e à individualidade de cada ser humano e que, de alguma forma e ou em alguma medida, traça as linhas gerais de desenvolvimento do trabalho humano e da personalidade de cada um.

La determinación de esa vida en lo que respecta a la interioridad, libertad, e individualidad de los seres humanos, discurre - se patentiza - en la vida cotidiana, que se muestra casi siempre como un conjunto de comprensiones desarticuladas, de allí la dificultad de su delimitación conceptual. Me parece, sin embargo, que a través de la vida de cada día, los seres humanos trazamos las líneas de desarrollo de *nuestro propio trabajo y personalidad* en un determinado contexto tempo-espacial, que para que se torne favorable para la propia vida requiere *la autocomprensión del sentido* de lo que implica vivir bien en el cotidiano discurrir de los días, que se convierte en el marco propicio para entender lo que significa la grandeza de la vida ordinaria. De otra forma, la comprensión de la vida cotidiana y su valor no resulta sencilla. Más bien puede convertirse en algo

incomprensible envuelto en la rutina, en la nimiedad, con lo que se pierde el sentido de la vida. (CUÉLLAR, 2009, p. 27).

Isso é tão importante, no contexto atual da civilização, que o filósofo contemporâneo Taylor (2003) chega a afirmar que a vida cotidiana é um dos aspectos mais relevantes para se entender a identidade dos sujeitos do mundo contemporâneo.

Para él la *afirmación de la vida cotidiana* es uno de los aspectos relevantes de dicha identidad, e –incluso– es “una de las ideas más potentes de la civilización moderna”, “clave de la cultura moderna”, sobre la que se afina como eje moral “la actividad productiva y la vida familiar como hechos centrales de nuestro bienestar”, con lo que vuelve los ojos a realidades que para la civilización contemporánea, el mundo de la cultura y las ciencias actuales, podrían resultar irrelevantes e incluso incomprensibles, por no responder a ninguno de los paradigmas que conciben la vida que vale la pena vivir en otros ámbitos existenciales distintos a la vida ordinaria. (CUÉLLAR, 2009, p. 27).

A vida cotidiana é importante porque é nela que, muitas vezes, encontra-se a resposta, mesmo que de forma desordenada para o sentido da vida e dá maior ou menor consciência de nossa identidade.

La cotidianidad de la vida resulta, por ende, muy importante, porque en ella se encuentra la respuesta - aún desarticuladamente - a la pregunta por el sentido de nuestras vidas y se puede tener una mayor conciencia de la propia identidad, de la actividad productiva y reproductiva, de la responsabilidad y libertad en asuntos como la prosperidad propia y la de los demás, la búsqueda del bienestar y la felicidad, tópicos estos últimos que parecían privativos de filosofías de corte político-social como acontecía con el utilitarismo, el pragmatismo, el marxismo, pero que, sin embargo, son *temas y problemas* esencialmente humanos y pueden ser recogidos por una *filosofía de la vida cotidiana* que va más allá – y aquí con María Pía Chirinos – de los límites que la filosofía clásica e ilustrada pudieron darle. (CUÉLLAR, 2009, p. 28).

Heller (2011) inclusive busca ir além, ao conceber a vida cotidiana de forma dialética, possibilitando assim que, na mesma, a dominação, a rebeldia e a revolução convivam gerando diferentes contradições.

Segundo a autora, não existe submissão perfeita, mesmo em sociedades administradas por burocratas e pela cultura industrial. De acordo com Patto (1993, p.131), o “[...] mais importante é que, ao privilegiar a vida cotidiana como lugar onde a sociedade adquire existência concreta, Heller (2011) redefine o lugar onde se dão as transformações sociais”.

Dessa perspectiva teórica, assumem importância analítica os centros moleculares de poder (entre os quais se encontram a escola e a família), nos quais se estabelecem relações onde o outro é objeto. Mas onde quer que existam relações de poder, existe a possibilidade de questioná-las e trabalhá-las. Uma revolução, portanto, só o é quando se dá na vida cotidiana, quando são atendidos revolucionariamente os carecimentos radicais. A revolução passa, portanto, pela subjetividade, pela participação. Por isso, a revolução é um processo lento e celular. Por isso, não se pode fazer a revolução visível sem a revolução invisível. Por isso, a constituição do pequeno grupo é um momento importante de passagem da particularidade para a individualidade e, portanto, para o próprio processo de mudanças sociais radicais. (PATTO, 1993, p. 132).

Processo esse que precisa ser (re)pensado e (re)construído constantemente na vida cotidiana, inclusive no ambiente escolar, já que depende dessa *práxis* e ou dessa ação transformadora de cada sujeito do coletivo escolar e do mundo em rede. Patto (1993) destaca inclusive que nas escolas, em função de processos que lhe são intrínsecos, se faz necessário examinar e trabalhar com muita atenção e carinho essa passagem do particular para o individual, como também se faz necessário trabalhar com as ações próprias da escola e de seus subgrupos.

No marco da sociologia, a vida cotidiana, em especial como Heller (2011) a elaborou, exige uma análise da realidade investigada que vai além da mera descrição de rotinas de práticas sociais. Assim,

Quando afirmamos a intenção de analisar aspectos da vida social segundo conceitos e uma teoria determinados, estamos recusando a possibilidade de separação entre descrição e interpretação. Por considerar essa realidade parcial reveladora da "sociedade", sua análise não pode, segundo Lefèbvre e os filósofos da vida cotidiana, prescindir de teses e hipóteses sobre o conjunto da sociedade, de apreciações e concepções no nível do conjunto social. Isso não significa, de modo algum, instalar uma circularidade no pensamento sobre a vida social, pois a atenção ao aparentemente insignificante permite chegar à

especificidade da vida social num determinado tempo e lugar, fugindo, assim, de sua inclusão tão somente em categorias amplas que se adequam a realidades sociais ao mesmo tempo iguais e diferentes. (PATTO, 1993, p. 132).

Como podemos observar, o conceito de vida cotidiana perpassa todos os momentos da vida social, inclusive do mundo em rede, já que essa também abrange as diferentes conformações subjetivas coletivas ou individuais, que atravessam de algum modo a vida cotidiana escolar. Dessa maneira, a vida cotidiana perpassa, em maior ou menor medida, todo o percurso individual e social dos sujeitos, porque

[...] a representação do “eu” na vida cotidiana, seja por parte de funcionários, [professores, alunos, pais] médicos ou presidentes da república, inclui a conformação de regiões abertas ou fechadas, de acesso amplo ou restrito. Também o controle da atenção civil em público atravessa desde encontros na rua, por pessoas comuns, até o que se passa em cerimônias oficiais importantes, nas quais decisões ou rituais cruciais para o desdobramento da história são encetados, os quais articulam um espaço-tempo que, como dimensão de um sistema social extremamente abrangente, não se reduz à interação específica (como de resto nenhuma delas o faz, pois se imbrica com processos interativos mais amplos, sendo parte deles e os constituindo entre indivíduos e subjetividades coletivas). (DOMINGUES, 2003, p. 463).

Habermas (1987) reforça essa concepção na medida em que concebe o mundo da vida aquele que inclui a esfera privada e a esfera pública – como algo que, “[...] funciona como um reservatório de entendimentos e convencimentos não problemáticos, os quais podem ser, contudo problematizados de forma consensual quando se tornam relevantes para uma situação. São assim ‘tematizados’ como ‘conhecimento’” (DOMINGUES, 2003, p. 463).

Goffman (1983), um dos autores mais influentes na área da sociologia, por sua vez, buscou aproximar vários campos disciplinares, como a psicologia social pragmática de Mead, o interacionismo simbólico de Blumer, a etologia e a fenomenologia na tentativa de entender as interações sociais no mundo cotidiano da contemporaneidade (DOMINGUES, 2003).

Interação aqui é entendida como a ação que envolve diferentes atores que se interrelacionam com base em algum objetivo maior, quer seja

uma interação do mundo em rede ou uma interação que objetiva algum processo de ensino e de aprendizagem. O dicionário Houaiss da Língua Portuguesa, disponível na internet, define interação como a “influência mútua de órgãos ou organismos inter-relacionados [...] comunicação entre pessoas que convivem [...] intervenção e controle, feitos pelo usuário, do curso das atividades num programa de computador, num CD-ROM etc.” (HOUAISS, 2009).

Assim, após conceituar a vida cotidiana e, em especial, destacar a importância da interação na vida cotidiana, passamos a discutir os processos de interação que potencializam o ensino e a aprendizagem na escola.

Processos de interação da vida cotidiana e suas implicações no ensino e na aprendizagem escolares

Na medida em que nos propomos problematizar as interações da vida cotidiana e suas implicações no processo de ensino e de aprendizagem escolar, faz-se necessário aprofundar a discussão em torno das interações do mundo em rede, já que é na vida cotidiana que essas interações se explicitam mais e melhor. Além disso, entendemos que o ensino e a aprendizagem se intensificam na medida em que os diferentes sujeitos interagem entre si. Conforme Mendes et al.(2007), a interação é uma ação recíproca entre dois ou mais sujeitos que viabilizam uma socialização, uma aquisição de aptidões e um conjunto de habilidades no intuito de se construir determinado saber.

Então, ao discutirmos as relações de ensino e de aprendizagem no mundo em rede, se faz necessário capturar a vida cotidiana desses sujeitos particulares conectados por diferentes meios para ensinar ou para aprender a partir ou no interior de sua realidade concreta. Ou, como afirma Macera (2011),

Atender lo cotidiano es entendido como el intento de capturar a los sujetos particulares en el interior de una realidad concreta que les es propia, en donde se configuran sus prácticas, relaciones y significaciones (Achilli, 2005) y donde se expresan procesos institucionales y estructuras más complejos. El carácter relacional que adoptamos es, justamente, para comprender la construcción de las concepciones docentes en

este entramado cotidiano en donde interaccionan constantemente con el otro (MACERA, 2011, p. 157).

A construção dessas concepções também se faz presente sempre que queremos desencadear processos de ensino e de aprendizagem em um mundo em rede. E mais, são concepções que podem ser propostas e ou construídas de forma individual ou coletiva no mundo conectado em rede ou mesmo no interior de uma escola, principalmente quando se cria o espaço e as condições para que as mais diferentes interações entre sujeitos ou atores interconectados ocorram. Segundo Macera (2011), essa concepção de cotidianidade faz

[...] referencia a la construcción de definiciones a partir de diversas opiniones que los sujetos recogen de su interacción con otros, en el marco de su ámbito cotidiano, que no necesariamente están sujetas a reflexiones individuales ni colectivas, razón por la cual tienden a sufrir transformaciones constantes. (MACERA, 2011, p. 158).

Já Behar (1998), tomando por base a teoria de Piaget, afirma que a interação compreende todo o pensamento do sujeito que se forma com a

[...] participação indispensável do grupo social a que este pertence, pois graças à linguagem e às coações de cada geração sobre as seguintes, o sujeito é, a todo momento, tributário do conjunto das aquisições anteriores, assim transmitidas pela via "externa" da educação. As noções de pensamento e as regras lógicas ultrapassam os limites da atividade individual e supõem a colaboração, cooperação entre indivíduos. As regras lógicas consistem em leis normativas necessárias às trocas de pensamento e, impostas por uma necessidade social em oposição à anarquia das representações espontâneas do sujeito. (BEHAR, 1998, p. 22).

Todo esse processo de construção de conhecimento envolve diferentes sujeitos e diferentes objetos e, com mais razão ainda, em um mundo conectado em rede. No entanto, não é possível afirmar, segundo Piaget (1976), que a construção do conhecimento se processa só no e pelo sujeito ou só no e pelo objeto, já que essa construção, de acordo com Piaget (1976) ocorre na interação de ambos. Isso acontece porque a construção do saber, conforme as ideias de Piaget, depende da ação simultânea do sujeito sobre o objeto e/ou na interação de um sobre o outro.

Para Piaget (1976), o conhecimento não está no sujeito nem no objeto, ele se constrói na interação do sujeito com o objeto. É na medida em que o sujeito interage e, portanto age sobre ou sofre ação do objeto, o ser humano produz a capacidade de conhecer e, portanto, vai produzindo o próprio conhecimento. (FRANCO, 1996).

Nos processos de ensino e de aprendizagem em rede, essa teoria exige igualmente um novo fazer didático-pedagógico escolar, porque

[...] se o conhecimento se produz na interação do sujeito cognoscente (que conhece) com o objeto cognoscível (passível de ser conhecido), então não mais haverá o acento no professor. A prática pedagógica será basicamente relacional, tornando-se o professor um problematizador da ação conhecedora de seu aluno (FRANCO, 1996, 22).

Ao aplicarmos esses conceitos de interação aos processos de ensino e de aprendizagem em um mundo conectado em rede, observamos também que essas relações se intensificam cada vez mais na vida cotidiana em geral, mas especialmente na escola, no intuito de questionar o mundo da vida, quer seja essa cotidianidade do sujeito conectado em rede, quer seja esse sujeito o aluno, no intuito de desafiá-lo a estabelecer novas relações e ou interações, em especial, por meio de processos de ensino e de aprendizagem ativos. Processos estes priorizados, hoje em dia, pelo mundo em rede, a fim de assegurar a seus usuários o acesso à informação, às tecnologias e ao saber instituídos, bem como desencadear novos processos de ensino e de aprendizagem mediados pelos ambientes virtuais.

Almeida (2006) reconhece, inclusive, que

O desenvolvimento de atividades em ambientes virtuais com base no diálogo implica o encontro com o outro (professor e alunos), a incorporação da ideia do outro às próprias ideias, a reconstrução de conceitos e a reelaboração das representações expressas pela escrita. Tais atividades podem ocorrer enquanto apoio às atividades de sala de aula, propiciando expandir as interações que ocorrem no espaço e tempo do encontro entre alunos e professor na aula presencial para o espaço virtual, o que permite continuar o diálogo de qualquer outro espaço físico que permita o acesso à Internet e em qualquer momento que se tenha disponível. Rompe-se, assim, com a limitação espaço-temporal da aula, o que possibilita a abertura da sala de aula e dos espaços pedagógicos para o mundo, bem como a integração

das organizações educacionais com os demais setores da atividade humana que também constituem espaços produtores de conhecimento. (ALMEIDA, 2006, p. 210).

Mas, para que esse processo se desencadeie, é necessário que tanto os sujeitos conectados em rede como professores e alunos sejam capazes de trabalharem de forma criativa, dialógica, colaborativa, interativa, autônoma, responsável e organizada. Aspectos estes destacados por Almeida (2006) quando salienta

[...] a importância de o aluno gerir a própria aprendizagem, do diálogo com os colegas e com os formadores, do compartilhamento de angústias e descobertas, do desenvolvimento de práticas pedagógicas com as tecnologias e a respectiva reflexão para compreendê-las e depurá-las, da construção do conhecimento e, sobretudo, do acolhimento, da aceitação, da solidariedade, do apoio e do respeito mútuo, atitudes possíveis de se exercitar em cursos a distância por meio de ambientes virtuais, quando se busca a coerência com as bases teóricas de interação, mediação e construção do conhecimento (ALMEIDA, 2006, p. 210).

Nesse sentido, entendemos que todas essas características são fundamentais para potencializar o ensino e a aprendizagem escolar, principalmente, por estarmos vivendo em um mundo em rede.

A gestão democrática e participativa enquanto metodologia de articulação de processos de ensino e de aprendizagem cidadão na vida cotidiana das escolas

Outra questão, igualmente importante a ser problematizada na vida cotidiana escolar e a sua implicação nos processos de ensino e de aprendizagem em um mundo em rede, é a discussão sobre a temática da gestão democrática, participativa e cidadã da escola. Porque temos consciência de que, sempre que discutirmos a vida cotidiana escolar a partir de cada professor e de seu processo de ensino, deparamo-nos frente a diferentes práticas educativas, as quais, mesmo sendo muito boas, não passam de ações pontuais executadas por profissionais da educação em cada escola. E que, enquanto tais, se confrontam no cotidiano escolar com muitas outras práticas e ou ações também pontuais de tantos outros profissionais da educação igualmente bem intencionados, porém

difícilmente são capazes de articular práxis educativa transformadora. Aliás, em muitas escolas, os alunos se valem dessas ações individuais e pontuais dos profissionais da escola para jogá-los uns contra os outros, e impedir que o processo educativo se efetive na escola.

De fato, alguns alunos, ao terem contato com essas ações pontuais, aceitam as mesmas de forma passiva, aderem a uma ou outra ação pontual ou ainda jogam um professor contra o outro, criando grupos que se confrontam e se digladiam no interior das instituições educativas e freiam qualquer processo educativo sério. O que, no nosso entendimento, é qualquer coisa menos educação. Ou o que é pior ainda, desencadeiam processos nos quais, alunos e professores são desprezados por um ou vários alunos e professores e vice-versa, formando grupos e guetos, avessos a todo e qualquer processos educativo e de ensino e de aprendizagem escolar cidadão.

Para evitar esses processos de desprezo, competição ou luta entre os diferentes sujeitos no processo educativo, no interior das instituições escolares, nós propomos a gestão democrática e participativa escolar. No nosso entendimento, o processo de ensino e de aprendizagem escolar se efetivará em maior ou menor grau na medida em que o coletivo da escola passar a privilegiar processos de gestão democrática, participativa e cidadã, bem como interações, colaborações e diálogos construtivos do saber, motivo pelo qual passamos a propô-la e discuti-la.

Temos a convicção de que essa gestão escolar tem mais possibilidades de pensar e educar para a democracia, a participação e a cidadania e, ao mesmo tempo, problematizar a vida cotidiana dos sujeitos do processo educativo, em especial, explorando as diferentes interações na comunidade escolar, no intuito de provocar e acelerar os processos de ensino e de aprendizagem. Processos esses que precisam ser pensados, discutidos, problematizados e assumidos pelo coletivo da escola, se queremos que a ação educativa se efetive. Só um coletivo forte e coeso, no nosso entendimento, é capaz de problematizar a vida cotidiana de todos os sujeitos do coletivo escolar, no intuito de dinamizar as interações entre os sujeitos desse processo, no intuito de formar o cidadão do século XXI e o cidadão de um mundo em rede.

Porque, em um mundo em rede, essas concepções de ensino e de aprendizagem envolvem, obrigatoriamente, distintas construções e definições de escola e de sociedade, que por sua vez, precisam ser explicitadas no interior da escola, no intuito de se organizar um coletivo

escolar, espelho da sociedade que queremos construir e reconstruir constantemente por meio de um projeto político pedagógico cidadão e democrático.

O fato de se trabalhar ou não na modalidade a distância, ou então, o fato de se utilizar ou não tecnologias de informação e de comunicação, por si sós não garantem uma escola e uma educação melhores, mesmo que esta represente uma abertura individual e coletiva maior ou menor da escola e dos professores à sociedade informacional, global e em rede. Ou ainda, o de construir efetivamente um fazer didático-pedagógico inovador, provocador de aprendizagens escolares com maior interação e abertos para as possibilidades da sociedade da informação e da comunicação e capazes de desencadear processos de ensino e de aprendizagem significativos, transformadores e, portanto, formadores de cidadãos.

Processos estes que, na atual conjuntura político, social, cultural e econômica, precisam ser desencadeados como um todo, o que, no nosso entendimento, efetiva-se por meio da construção de projetos políticos pedagógicos ancorados no mundo da vida de cada escola e em concepções de ensino e aprendizagem buscadas, alimentadas, socializadas e implantadas no interior de cada escola, bem como na concepção de um mundo, de uma vida e de uma sociedade ancorada no coletivo da escola, no cotidiano da escola e em determinadas teorias que a fundamentam e alimentam constantemente.

Esse conjunto de ações, por sua vez, precisa ser fundamentado e espelhado em um projeto político pedagógico regulamentado por um regimento e um conselho escolares, constituídos, construídos e reconstruídos constantemente de forma participativa pela comunidade educativa.

Esses processos precisam, atualmente, ser construídos no interior de cada escola a partir e por meio da gestão democrática ou gestão participativa de cada escola. São inúmeras as possibilidades de se construir esses processos de gestão democrática nas escolas. Cada escola precisa apreender a criar e fomentar a sua gestão democrática, a partir de seu mundo da vida ou de sua vida cotidiana, suas concepções de ensino e aprendizagem, bem como de suas concepções de homem e sociedade. Ou seja, “a gestão democrática ocorre na medida em que as práticas escolares sejam orientadas por filosofias, valores, princípios e ideias consistentes,

presentes na mente e no coração das pessoas, determinando o seu modo de ser e de fazer” (LÜCK, 2006b, p. 41).

No nosso entendimento, esse processo deve ser desencadeado pelo coletivo de cada escola formado por professores, alunos, pais, familiares, comunidade, equipe diretiva e pelos gestores que, de alguma forma, estão envolvidos com a educação, a partir de princípios democráticos e participativos. Essa nova forma de gestionar a educação amplia as perspectivas de se pensar e desencadear processos formativos e educativos escolares, considerando-se as novas relações que se estabelecem nos processos de acesso às informações e de construção do conhecimento, além de propor estratégias integradoras das diferentes dimensões da gestão educacional em uma sociedade informacional, global e em rede.

O conceito de gestão, portanto, parte do pressuposto de que o êxito de uma organização social depende da mobilização da ação construtiva conjunta de seus componentes pelo trabalho associado, mediante reciprocidade que cria um “todo” orientado por uma vontade coletiva (LÜCK, 2009, p.21).

Reconhecemos igualmente que, na comunidade escolar, encontramos diferentes espaços de gestão. Além disso, esse processo de gestão envolve tanto a parte administrativa da escola como a parte pedagógica, desde a gestão dos diretores das unidades que a administram no intuito de se obter sucesso pedagógico até as equipes técnicas e pedagógicas, incluindo-se inclusive os professores e os alunos, principalmente na gestão dos processos de ensino e de aprendizagem.

Para se desencadear esses processos, é necessário organizar um conjunto de estratégias que podem auxiliar na articulação de procedimentos pedagógicos e administrativos capazes de gestionar de forma compartilhada e contextualizada a vida cotidiana da escola por meio de projetos pedagógicos integrados, envolvendo a todos os sujeitos no processo de ensino e aprendizagem escolar. A proposta requer a consideração das vivências e a proposição de desafios para ampliação das possibilidades, frente aos inúmeros avanços das tecnologias apresentados na atualidade, no contexto educacional.

Aliás, nas organizações onde se constrói em conjunto realidades educacionais proativas, empreendedoras e orientadas para um fazer didático-pedagógico de sucesso, se busca superar o entendimento limitado

de escola, bem como se busca formular um entendimento de que cada um faz parte da organização e do sistema educacional como um todo e de que a construção do novo modelo educacional é construído na interação entre os diferentes sujeitos.

Assim, torna-se evidente que os sujeitos de uma unidade social interferem no processo de construção de toda essa organização escolar; ou seja, “o modelo educacional só se transforma e se torna mais competente na medida em que seus participantes tenham consciência de que são co-responsáveis pelo seu desenvolvimento e seus resultados” (LÜCK, 2006a, p. 76).

Mas, para que isso ocorra, é essencial construir possibilidades de participação para que alunos, pais, familiares, professores, funcionários, equipe diretiva e a própria comunidade escolar participe ativamente da escola, por meio de canais competentes que a gestão escolar democrática vai abrindo e instituindo ao longo de seu processo. Além disso, a ação de cada um dos sujeitos participantes é

[...] condição fundamental para a construção da realidade e do respectivo conhecimento, e que a educação democrática é aquela que oferece a todos que fazem parte da organização escolar a oportunidade de participação como condição não apenas de construir a realidade social pedagógica, mas também de criar seu próprio conhecimento sobre esse processo (LÜCK, 2009, p. 58).

No caso específico dos processos de ensino e aprendizagem construídos em um mundo em rede, estes podem ser desencadeados por meio dos diferentes recursos da própria rede. Além disso, esses processos precisam ser elaborados com a participação e a interação de todos os envolvidos na vida cotidiana da escola ou da rede.

Considerações finais

O enfoque na vida cotidiana escolar aqui privilegiado é importante para se compreender a identidade dos sujeitos da ação educativa do mundo contemporâneo, já que é para ela que retornam os questionamentos feitos pelos sujeitos da educação. Nessa perspectiva, apontamos como relevante a análise constante da realidade e que vai além da mera descrição de rotinas e de práticas sociais, uma vez que a vida

cotidiana perpassa todos os momentos e movimentos da vida social, entre as quais priorizamos aqui a da vida cotidiana da escola, com suas diferentes conformações objetivas e subjetivas do coletivo escolar.

Assim, a vida cotidiana perpassa, em maior ou menor medida, todo o percurso individual e social dos sujeitos do coletivo escolar, suas concepções, propostas e construções individuais e coletivas, em especial, quando se privilegia a interação e a construção do saber entre os diferentes sujeitos. É por meio das interações que os processos de ensino e de aprendizagem escolares podem problematizar a vida cotidiana e o cotidiano de cada sujeito desse coletivo que emerge de um mundo em rede. Os autores pesquisados também apontam para a interação, enquanto uma das categorias fundamentais para se problematizar um mundo em rede na vida cotidiana.

No entanto, ao discutirmos as relações de ensino e de aprendizagem em um mundo em rede, faz-se necessário capturar o cotidiano dos sujeitos particulares, tanto dos que ensinam como dos que aprendem nesse mundo em rede e, a partir dessa realidade individual e coletiva, construir os saberes escolares concretos e problematizá-los. Porém, para que esse processo se efetive, exige-se igualmente um novo fazer didático-pedagógico escolar. Um fazer didático-pedagógico que favoreça a interação e processos de ensino e de aprendizagem ativos, participativos e cidadãos. Dessa maneira, para que esse processo se desencadeie, é importante que professores, alunos, equipe diretiva, pais, funcionários, enfim, todo o coletivo da escola trabalhe de forma autônoma, responsável, criativa, dialógica, colaborativa, interativa e organizada.

Essa problematização da vida cotidiana escolar, bem como das relações de ensino e aprendizagem no mundo em rede exigem igualmente uma aprofunda discussão da temática aqui abordada. Porque as escolas, além de se preocuparem com a construção de processos de interação no ensino e na aprendizagem, precisam problematizar e privilegiar discussões em torno dos processos de construção coletiva do conhecimento, por meio de uma gestão educacional democrática e participativa. Ou seja, somos da opinião de que, em um mundo em rede, as interações na vida cotidiana escolar e seus processos de ensino e de aprendizagem, precisam se efetivar, privilegiando processos democráticos e participativos de gestão da escola, uma vez que, em um mundo em rede, faz-se necessário que o coletivo da escola explicita, conheça e problematize as concepções de homem, de sociedade, de educação e de escola para poder desencadear o processo educativo cidadão. Para que isso ocorra,

precisamos construir e reconstruir constantemente esses processos, no e por meio de projetos políticos pedagógicos coletivos.

Referências

ALMEIDA, Maria Elizabeth, Bianconcini de. In: SILVA, Marco. *Educação Online*. 2 ed. São Paulo: Ed. Loyola, 2006. p. 203-217.

BEHAR, Patrícia A. *Análise operatória de ferramentas computacionais de uso individual e cooperativo*. Porto Alegre: UFRGS, 1998. Tese (Doutorado) – Curso de Pós-Graduação em Ciências da Computação, Instituto de Informática. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1998.

CASTELLS, Manuel. *Sociedade em Rede*. 2. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

CUÉLLAR, Hortensia. Hacia un nuevo humanismo: filosofía de la vida cotidiana. *Revista En-claves del pensamiento*, año III, n. 5, p. 11-34, junio 2009. Disponível em: <<http://www.scielo.org.mx/pdf/enclav/v3n5/v3n5a1.pdf>> Acesso em: 12 de jul. 2012.

DOMINGUES, José Maurício. Vida Cotidiana, História e Movimentos Sociais. *DADOS – Revista de Ciências Sociais*. Rio de Janeiro, v. 46, n. 3, p. 461 a 490, 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/dados/v46n3/a02v46n3.pdf>> Acesso em: 12 de jul. 2012.

GIL, Antônio Carlos. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. São Paulo: Atlas, 1994.

GOFFMAN, Erving. The Interaction Order. *American Sociological Review*. v. 48, 1983.

FRANCO, Sérgio Roberto Killing. *O construtivismo e a educação*. Porto Alegre: Mediação, 1996.

HABERMAS, J. *Teoría de la acción comunicativa: Racionalidad de la acción e racionalización social*. Tradução castellana Manuel Jiménez Redondo. v. I. Madrid: Taurus, 1987.

HELLER, Agnes. *O Cotidiano e a História*. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

HOUAISS, Instituto Antônio. *Novo Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa: Com a Nova Ortografia da Língua Portuguesa*. Rio de Janeiro – RJ: Editora

Objetiva, 2009. Disponível em: < <http://200.241.192.6/cgi-bin/houaissnetb.dll/frame>> Acesso em: 05 de jan. 2013.

LÜCK, Heloísa. *Gestão Educacional: uma questão paradigmática*. v. I, 2 ed. Petrópolis: Vozes, 2006a.

LÜCK, Heloísa. *Concepções e processos democráticos de Gestão Educacional*. v. II, 2 ed. Petrópolis: Vozes, 2006b.

LUCK, Heloisa. *A Gestão Participativa na Escola*. Petrópolis: Vozes, 2009.

MACERA, Irene. Cosas de escuela. Aproximaciones a la vida cotidiana escolar. *Ciencia, Docencia y Tecnología*. año XXII, n. 42, p. 155 – 169, mayo de 2011.

MENDES, Carolina Carrion. et al. Texto Coletivo: Possibilidades e Limites no Processo de Ensino-Aprendizagem a Distância. *Novas Tecnologias na Educação - CINTEDUFRGS*. v. 5, n. 2. dez. 2007. Disponível em: <<http://www.cinted.ufrgs.br/ciclo10/artigos/5gCarolina.pdf>> Acesso em: 03 de dez. 2008.

PIAGET, Jean William Fritz. *A equilibração das estruturas cognitivas*. Rio de Janeiro: Zahar, 1976.

PATTO, Maria Helena Souza. O conceito de cotidianidade em Agnes Heller e a pesquisa em educação. *Revista Perspectivas*. São Paulo, v. 16, p.119-141,1993.

TAYLOR, Charles. *The Ethics of Authenticity*. 11 ed. Cambridge, Harvard University Press, 2003.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva, Educação e Globalização. *Revista Educação e Cidadania*. Faculdade de Educação, Ciências e Letras da Uniritter. v. 1, n. 1, p.13-31,1999.

Notas

¹ <http://www.scielo.org/>

² <http://scholar.google.com.br/>

³ Goffman, Taylor e Husserl na década de 1960 e 1970, bem como Heller, Giddens, Dinguês, Habermas e Gardner na década de 1980 e 1990.

Sobre os autores:

Miguel Alfredo Orth, doutor em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), é professor-pesquisador do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Pelotas (UFPEL). É líder do grupo de pesquisa Formação e Prática de Professores e as Tecnologias da Informação e da Comunicação (UFPEL) e pesquisador nos grupos de pesquisa Comunicação, Cultura, Tecnologias e Modos de Subjetivação (UFPEL) e Formação de Professores no Mercosul/Cone Sul (UFRGS).

Fabiane Sarmento Oliveira Fruet é doutoranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Pelotas e bolsista Fapergs/Capes. Faz parte do grupo de pesquisa Formação e Prática de Professores e as Tecnologias da Informação e da Comunicação (UFPEL).

Recebido em 24 de abril de 2013

Aceito em 05 de maio de 2013