

OS DIVERSOS SENTIDOS DA ESCOLA PÚBLICA: UM AMBIENTE DE PRÁTICAS EDUCATIVAS E CONFLITOS COTIDIANOS

Emilly Ganum Areal – UFAC
emilly.areal@hotmail.com

Valda Inês Fontenele Pessoa – UFAC
valdapessoa@yahoo.com.br

Danilo Rodrigues do Nascimento – UFAC
danilorodriguesbh@gmail.com

Luiza Camyla da Costa Correia – UFAC
luyzacorreia1@gmail.com

INTRODUÇÃO

Esse artigo tem por objetivo refletir sobre os diversos sentidos atribuídos à escola pública, buscando compreender esse espaço múltiplo e plural, desvelando suas práticas educativas, os conflitos cotidianos que acontecem dentro da escola, além de discutir o processo formativo do professor e daquilo que constitui o escolar. Utilizando como metodologia a pesquisa bibliográfica e documental, tendo em SIMONS e MASSCHELEIN (2014), CHARLOT (2013), PATTO (2015), COSTA (2003) e TEIXEIRA (2007) os principais aportes teóricos para o diálogo, formulamos cinco questionamentos para orientar a reflexão: Em que se constitui o que nomeamos de escolar? Por que a escola não só é alienação, corrupção e desigualdades? O que é da natureza da escola? Como ela se organiza e trabalha? Como se dá essa profanação de colocar o jovem em contato com o tempo da escola?

O tempo da escola não é o tempo em que se está com a família, mas é um tempo de um mundo de outras possibilidades de um outro mundo. A escola ainda está nessa zona de sombra, entre o tempo presente e o tempo futuro, as crianças têm o tempo presente. O tempo importante, potente, é o do agora, do presente.

A partir da compreensão da escola pública e do que constitui o escolar, tentamos entender a relação das práticas educativas com o saber, concebendo a Sociologia como um instrumento a serviço das lutas e das minorias, para abordar o fracasso escolar e sua relação com as desigualdades sociais. Partimos do pressuposto de que a escola pode ser uma (dentre muitas outras forças) força transformadora potente *do status quo*, pela via de um currículo flexível, pela formação docente e pela relação docente e discente na escola.

A partir desse pressuposto, visualizamos essa escola, desenvolvendo um trabalho interdisciplinar, pois os diálogos entre as disciplinas colocam o ambiente escolar em diálogos com diversos saberes sem hierarquizá-los, possibilitando e promovendo interculturais que vá ao encontro de uma diversidade de perspectivas de ensino e de aprendizagens entre alunos e professores. Para contribuir com a discussão central do artigo, tomamos de empréstimo dos autores Masschelein e Simons (2017), o entendimento deles sobre tempo livre. Segundo esses dois pensadores, o tempo livre não remete ao relaxamento como é pensado hoje, mas é o tempo do viver-mundo, das diversidades, das linguagens e da reflexão. Eles afirmam que a escola é um espaço-tempo onde as regras para atender às expectativas cultural, econômica e social devem ser deixadas de lado.

DESENVOLVIMENTO

Esse trabalho nasceu como cumprimento de crédito da disciplina Cultura, Educação e Práticas Educativas, cursada no Doutorado do Programa de Pós-graduação Linguagem e Identidade (PPGLI - UFAC). A obra de Simons e Masschelein (2014), especificamente o livro, *“Em defesa da escola: uma questão pública”* (2014) foi primordial para a execução dessa pesquisa. Com base na obra de Simons e Masschelein (2014), pode-se dizer que a Universidade é uma escola, uma instituição do sistema educacional, em que diversas são as formas de aproximações com a escola, sua estrutura interna, suas políticas educativas e como os processos se realizam, nela estão contidas informações visíveis e invisíveis, e uma constante busca por nos aproximar desse objeto chamado

sistema, é algo que precisamos compreender, entender o modo pelo qual os professores realizam esse espaço e como vivenciaram sua própria escolarização.

De algum modo, esses sujeitos conseguiram realizar rupturas, a partir de valores significados, resistências, continuidades, associado a isso, resultante desse processo, as expectativas que as famílias têm a partir desse sujeito. Nos últimos trinta anos, a perspectiva de interpelar à escola se dá de maneira mais intensa, muitas críticas são feitas a escola. Interrogam incessantemente a escola na perspectiva de localizar suas contradições, pouco de fato, se conhece sobre o que está no coração da escola, sua quinta essência, sua natureza, o que a distingue de outras instituições. Tenta-se penetrar nessa caixa preta da escola, reforça-se as críticas às perspectivas críticas, reprodutivas. Na obra “Em defesa da escola: uma questão pública” de Simons e Masschelein (2014) é abordado esse interrogatório feito à escola, sob a perspectiva da Filosofia, colocam em discussão as várias acusações feitas a respeito da escola, com a intenção de enxergar os limites, mas em condições de enxergar as potencialidades da escola, que afirma, nega, disciplina, mas liberta, homogeniza, e também afirma a cultura dos sujeitos, numa perspectiva da visão dialética da escola.

Então, o que é escolar é realmente resistente à mudança. Cadeiras, quadro, professor, materiais, métodos de ensino etc. O Professor dá conta do escolar, e o escolar é refratário à mudança. Sendo então a escola esse espaço em separado, como ela se organiza para isso? Como ela se apresenta para isso? Essa dinâmica do funcionamento da escola, da tecnologia escolar e disciplina é necessário ser compreendida.

Nesse sentido, a disciplina é posta como algo de sujeição e obediência, os autores afirmam que é necessário ter disciplina e se distanciar das coisas. A escola é um espaço de controle dos corpos, do disciplinar, conforme afirma Foucault em Vigiar e Punir (1987), a arquitetura escolar influencia esses dispositivos dos corpos. A história das instituições educativas busca em Foucault esse processo de organização escolar, e isso está relacionado com ideias pedagógicas, às regras da escola servem para que ela possa operar.

Outras ideias entraram no Brasil, nas décadas de 20 e 30, mesmo com as críticas à teoria pedagógica tradicional, com base na Europa da Escola Ativa, na necessidade de reestruturar a renovação pedagógica, a Escola Nova traz a atividade física, efervescência, grupos, experiências, a partir das experiências novas vivenciadas por Anísio Teixeira em Nova Iorque, com as escolas parques.

Nessa direção, o silêncio da sala de aula não quer dizer dominação ou autoritarismo. A Argumentação rompe, põe em xeque o autoritarismo, os professores não querem ser identificados como tradicionais, há nesse diapasão muitas incompreensões. A escola precisa do exame, da série, da estruturação da graduação, do ensino, e o exame faz parte da lógica dessa engenharia toda. O exame é necessário para ter noção das dificuldades e fragilidades, e como um importante instrumento de oportunidade de aprendizagem, portanto, o exame é do escolar, carrega consigo essa carga normalizadora.

Mudanças significativas, confusões teóricas, realização de atividades físicas e não cognitivas, tudo isso, é suscitado. O processo de aprender requer um silêncio, essa atividade física não pode ser confundida com atividade cognitiva, deve-se dosar métodos ativos com o cognitivo, talvez a busca pelo equilíbrio, sem negar o que é escolar. O professor não precisa ser performático para prender a atenção do aluno ou buscar outras nomeações da moda para sua função, não é o dispositivo ou a tecnologia que garante a atenção do aluno, mas como ele propõe suas atividades, como são potencializados esses processos mentais para se ter um impacto cognitivo. Sabe-se que a partir da assimilação, acrescido de um novo conflito e novamente gerando assimilação e acomodação, aprendemos, precisamos reforçar práticas que são contrárias a toda essa performatividade do professor, devemos reforçar relações menos assimétricas e demonstrar que a arquitetura e a tecnologia escolar não são apenas contidas ou servem às práticas de reprodução e assujeitamento, temos que interrogar e esquadrihar essas práticas, desnaturalizar essas percepções para promover o processo de circulação de ideias pedagógicas. As práticas escolares precisam estar a serviço do escolar, já que são práticas desenvolvidas no interior da escola.

Somos capazes de pensar regras que não nos aniquilem? Herdamos o modo ou modelo de escola da igreja católica, pautadas em regras inflexíveis, fortes, tivemos ao longo da vida formas históricas da escola, do século XVII quando estavam tuteladas pela igreja católica, pela organização da escola, o currículo único, e essa foi a base da escola do século XVIII para pensar outras formas do modelo escolar. Os administradores e professores leigos que assumem esse modelo escolar, constroem espaços próprios, o Estado laico passa a fazer isso, coloca em funcionamento a escola com ênfase no currículo no que deveria ser ensinado e priorizado, o restante continuou a funcionar com essa base da escola católica.

O desenvolvimento cognitivo do aluno, do que tem para estudar e sua lógica subsequente continuou com esse balizador, o arranjo dos conteúdos escolares e aquilo que a complexidade a partir da gradação do simples para o mais complexo é considerado.

Tentando compreender como se dá a relação do saber com as práticas educativas, Charlot (2013) assinala que a partir das décadas de 60 e 70 começou-se a discutir e pensar a escola pela lógica econômica e social, o nominado Estado desenvolvimentista, cujo principal objetivo é o desenvolvimento econômico, elege a escola como principal responsável desse desenvolvimento social, a qual contribuirá para a geração de empregos e profissionais “mais qualificados”. Desse contexto, se processa as propostas de criação da escola para o ensino fundamental de forma mais homogênea entre países, que associado à crise econômica das nações mais pobres economicamente não conseguiram obter os resultados esperados, planejados para todos os países envolvidos, independente das condições sócio-econômicas e culturais que os cercavam, ou seja, não conseguiram atingir os objetivos desse novo Estado. “Convencidos” da necessidade de uniformização da escola entre países e pelas condições econômicas desiguais que os deixavam em patamares aquém dos países mais ricos, foram “obrigados” a contrair empréstimos e financiamentos com os organismos internacionais, dentre eles, destaca-se o Banco Mundial, se endividando para tentar dar conta dos objetivos estabelecidos pelo novo Estado.

O Banco Mundial entende que os investimentos na educação básica contribuirão para a diminuição da pobreza, e nessa direção Fonseca (1998) corrobora apontando que as políticas sociais, em especial a educação, é tratada como medida compensatória para proteger os pobres e conter as tensões sociais. Sabemos que são as oportunidades formativas que fazem a diferença na vida das pessoas, sejam elas quais forem, e é o poder público que precisa garantir isso.

A qualidade do ensino não era discutida nessa ocasião, o que de fato balizava era a necessidade de que todos tivessem acesso igualmente ao ensino. Por força da crise do capital promoveu-se uma reestruturação do sistema capitalista mundial: a globalização. Impostas novas lógicas socioeconômicas limitou-se o espaço dos estados nos assuntos econômicos, abriram-se os espaços de integração para as diversas economias dos diversos países. A globalização em nada impulsionou a educação, pelo contrário, na década de 80, o Estado desenvolvimentista foi substituído pelo Estado regulador que promoveu a universalização da educação básica, agora, a nova lógica passa a ampliar a escolarização até o Ensino Médio, portanto, há a necessidade de profissionais mais qualificados para enfrentar esses desafios.

Mas então o que é mesmo o escolar? Na década de 80 com a expansão da educação, os professores da classe média e alta se comprometem com a qualidade, os professores das classes populares se comprometem afetivamente com os seus alunos. Sua formação inicial apresenta desencontros com os propósitos do Estado desenvolvimentista, que também vão aparecer no processo da prática pedagógica no cotidiano do seu trabalho na escola. Além desses aspectos, eles passam a ser cobrados por um posicionamento político, como um trabalhador. No contexto de redemocratização do país, o professor se coloca como alguém que defende as camadas populares, por ele também fazer parte delas, e, agora como docente, ele se compromete afetivamente com elas. O processo formativo inicial do professor não dar conta apenas das situações reais vividas na escola, mas também tem relação com o como o aluno aprende e a forma de sensibilizá-lo para o envolvimento com as temáticas trabalhadas pela escola.

A discussão da profissionalização não tem espaço, como afirma Isabel Lelis (2001), fruto da sua insatisfação com um discurso sobre a desqualificação dos saberes e práticas do magistério, segundo a autora, lidamos com o humano para humanos, resultante desse discurso da profissionalização, o fim não é preparar para o mundo do trabalho, devemos pensar o que a escola realmente faz? O que é próprio da escola? A escola não deve preparar para o mundo do trabalho, isso é ilusório, conforme afirmam, Simons e Masschelein (2014), essa ênfase esvazia os modelos escolares. Essa percepção nos impede de pensar e exigir aquilo que é próprio da escola. Há muitos que pensam na educação para a classe trabalhadora como uma educação exclusiva. É trabalhador? Então vai ser operário, ele precisa de uma educação técnica, precisa ser instruído, mas não educado; ele precisa ser adestrado, mas não polido. Intellectualizado? Ora, o trabalhador tem tanta necessidade de dominar a diversidade cultural, quanto àquele que não é trabalhador, aquele que não é proprietário dos meios de produção. Temos que dar ao trabalhador essa mesma educação. O educador precisa conhecer o mundo, explicar o mundo, transformar o mundo e, para isso, não basta dar ao trabalhador adestramento na situação de trabalho, e escolaridade técnica. A educação precisa, ser inclusiva, se possível, percorrer todos os graus de ensino. É um desafio enorme porque nos acostumamos com a minoria que faz uma grande carreira e a maioria que ocupa funções muito básicas ou não consegue se inserir no mundo do trabalho.

Recorremos a Mário Quintana (2006) para reforçar o argumento de que democracia é dar a todos o mesmo ponto de partida, o ponto de chegada, os caminhos serão diversos. O nosso país nunca deu o mesmo ponto de partida para todos. Os filhos dos pobres e muito pobres sempre ficaram para trás. Se nós, para os nossos filhos, queremos que aprendam balé, que façam teatro, que aprendam línguas, que pratiquem diferentes esportes por que os filhos das classes populares não têm? Se depender da mãe, por vezes, empregada doméstica, pagar uma aula em outro turno diferente daquele da escola, ele (o estudante) não fará.

E finalmente, pensando numa questão de responsabilidade pedagógica, os padres e bispos na Idade Média eram chamados mais de mestres do que de

pedagogos. Na Grécia, os escravos eram responsáveis por levar as crianças onde havia instrução, o pedagogo era alguém que sabia ler e escrever ou alguém que retornava da guerra com alguma deficiência. No fim da Idade Média é pedagógico aquilo que está organizado didaticamente de forma intencional, refletido, instrucional. Isso se configurou como base da escola: “ensinar tudo a todos”, conforme os preceitos de Comenius, a Pedagogia começou a se constituir no campo de estudos sistemáticos sobre a educação, desde a década de 30, a formação de professores em Pedagogia se refere também para designar o campo de estudos científicos da educação. A escola usa diversas tecnologias e o professor está empenhado nesse processo, mas é preciso lembrar que os sujeitos desenvolvem a linguagem por interação. As tecnologias escolares não geram um aluno emancipado, autônomo, depende do método e, mais, depende da concepção desse método porque a função da escola não está restrita simplesmente a instrução e a socialização, mas está ligada a formação integral.

Infelizmente, a escola tem sido colocada à prova no tocante a solucionar graves problemas sociais, como se fosse responsabilidade dela e por meio dela que as mazelas sociais sejam resolvidas, com o objetivo de domar a escola para politizá-la, os políticos intentam nesse jogo desmedido de imputar à escola o que não lhe cabe, não lhe compete. A escola cabe o que lhe é próprio: o escolar, não é um espaço de negociação de políticos e de interesses de grupos que não demonstram responsabilidade educacional e política.

Patto (2015), na obra: A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia finaliza que:

no período de quase um século, portanto, mudam as palavras, permanece uma explicação: as crianças pobres não conseguem aprender na escola por conta de suas deficiências sejam elas de natureza biológica, psíquica ou cultural (PATTO, 2015, p. 159).

Embora tenha havido rupturas em relação a essa visão, não se pode negar que a reprovação, o abandono escolar, a indisciplina, o ingresso tardio na escola, a evasão e a distorção idade/série, todos esses problemas provocam o fracasso escolar, e sem dúvida, os filhos das camadas populares experimentam esse fracasso. Atualmente, a educação brasileira apresenta todas essas

mazelas. Essas práticas têm ocultado o fenômeno social da exclusão escolar, centrando os problemas educacionais nos recursos pedagógicos e na pessoa do aluno.

Nos últimos tempos, os avanços técnico-científicos e sócio-políticos registrados no mundo inteiro provocaram mudanças na forma de ver e pensar a educação. A exclusão de alunos com desvantagem social e econômica e de aprendizagem tornou-se explícita. A universalização do ensino básico não foi suficiente, altas taxas de reprovação, ingresso tardio das crianças na escola, atraso escolar e abandono apontam para as principais causas para o entrave do ensino público brasileiro.

Em sua obra, Patto (2015), relata as violências simbólicas no interior das salas de aulas, essas violências se apresentam de maneira física ou verbal, e o pior de tudo é que as professoras reproduzem essas violências culpabilizando as crianças, falando mal de seus alunos, dando ênfase as suas fragilidades, invisibilizando suas potencialidades, nessa pesquisa, ela reforça o nível de alheamento dos docentes. Segundo a pesquisadora, após esse estudo analítico conclui que algumas hipóteses são possíveis, a primeira delas, é de que o fracasso escolar que reforça as diferenças socioculturais precisa ser revisto, e que os processos escolares devem considerar o que produz as dificuldades de aprendizagem; a segunda conclusão se refere ao fracasso escolar no Ensino Fundamental que é fruto de um sistema escolar que gera dificuldades para a realização dos seus objetivos; uma terceira conclusão é que o fracasso escolar é naturalizado através de um discurso científico que banaliza o insucesso e, por fim, que a escola é um espaço de transição, posto que é nela que ocorrem os conflitos, manifestações e os engenhos neutralizadores desses conflitos e manifestações, ela lida com essa dialética da tensão e neutralização no seu cotidiano.

É necessário colocar na ordem do dia assuntos de relevância indiscutível como a função social da escola pública, evasão, reprovação, abandono, educação como direito, currículo, currículo oculto, avaliação da aprendizagem e outros temas afins, tendo como referência o clima educacional reinante nas instituições que os gestores dirigem, os processos e a forma de participação da

comunidade escolar, os índices de fracasso ou sucesso, enfim, os resultados do trabalho da escola, da sala de aula e a forma de mediação estabelecida com a prática social mais ampla, sem um debate amplo e democrático, pensar em evoluir ou avançar é mais um “engodo”, não partir desse princípio será como manter abertas as torneiras do fracasso escolar e nem sequer cogitar em sair dessa “cortina de fumaça” que tenta camuflar dados e escamotear a todo custo a relevância e o papel social da escola.

No livro “A escola tem futuro?”, Costa (2003) traz em seu conteúdo entrevistas, que discutem o tema Escola a partir de vários posicionamentos distintos, a partir do primeiro texto da obra, em “A escola rouba a cena!”, a autora relata sobre suas experiências sobre o contexto escolar de uma escola pública periférica, os estudos culturais da educação passam a lhe interessar, posto que estão ligados diretamente a escola, sobretudo, nessa perspectiva da escola na mídia, esclarece ainda sobre como a escola tem sido comercializada e vista pela mídia nesse amplo espectro de desordem.

Com o título “A escola poderia avançar um pouco no sentido de melhorar a dor de tanta gente”, Antonio Flavio, discordou, em parte da pesquisadora, mas afirma que uma escola de qualidade deve está fundamentada nas bases legais de um bom currículo, que poderia mudar a realidade da mesma e acabar com o sofrimento da clientela menos favorecida. Com base nessa afirmação, o autor diz que na formação do professor está o futuro da educação e o futuro da escola está na formação do professor.

Trazemos para a discussão o texto da quarta entrevista de autoria do professor Alfredo Veiga Neto, ele afirma que a escola é encarregada de construir o mundo moderno, e nesse contexto de modernização, que reconhecemos essa produção de um sujeito moderno. Segundo ele, a escola não nos salvará das mazelas sociais, mas como espaço relacionado a disciplina social está se distanciando dos parâmetros da sociedade moderna, Veiga Neto acredita que as mudanças ocorrerão a partir de um novo currículo construído a partir da realidade social e das mudanças tecnológicas. O autor chama a atenção para esse descompasso entre as modificações temporais e as práticas escolares, a escola precisa acompanhar as mudanças da sociedade, mas como foi fundada

em práticas disciplinares e a sociedade fundada em práticas de controle, acaba a lógica de controle se sobrepondo a disciplina no contexto escolar, conforme já mencionado inicialmente por Simons e Masschelein (2014), quando a escola desobriga as práticas disciplinares ela abre mão de ensinar prematuramente o autogoverno.

Corroborando essa ideia, Miguel Arroyo, na mesma obra, reafirma a importância da escola apoiar a construção de um novo currículo, que considere a realidade da sua comunidade, mas destaca a importância de não imputar à escola as responsabilidades sociais e políticas, porque quando a sociedade cria essa expectativa também gera a descrença, o papel social da escola não é apenas a escolarização, mas está em jogo todo processo de humanização. Nesse sentido, Arroyo chama atenção para o fato das famílias depositarem na escola a crença de que nela reside uma espécie de abrigo contra a marginalidade, ele reforça que a escola deve ser centrada no seu educando e deslocar a ideia de que o aluno deve ser preparado somente para o mundo do trabalho.

Nesse espaço, Selma Garrido Pimenta reforça a importância das ações voltadas para a formação do professor e enfatiza a importância de uma escola crítica partindo de um currículo, das relações professor-aluno, do processo ensino-aprendizagem e do conhecimento científico em relação com a vida real, assegura que somente com base na humanização é possível enfrentar e se adequar a realidade moderna, compreendendo o verdadeiro sentido da cidadania, enfatiza também que a escola não será um espaço para resolver todos os problemas da sociedade, mas ela pode subsidiar a compreensão desses problemas na busca de um mundo mais humanizado e melhor.

As narrativas expressas por Teixeira (2007) ajudam a compreender a formação docente na perspectiva larossiana, fala da docência de modo a decifrá-la, procurando compreender, chegando à análise de que é a partir da condição da relação entre docente e discente, dentro do território da escola e da sala de aula que essa condição se efetiva. Nessa perspectiva, tenta dizer o que lhe toca, o que lhe passa, os sentidos e as tessituras construídas a partir da docência, a autora na sua narrativa diz acerca da vida de professores e professoras, dos

seus cotidianos expressos nas conversas com familiares, nos seus caminhos para a escola, das falas veiculadas nas mídias, das matérias jornalísticas, onde o professor é pauta.

A abordagem trazida no texto também traz para discussão a percepção da profissão do professor como sacerdócio, dom, que assume o papel dos pais na educação dos filhos, tenta entender as práticas e identidades docentes, independente da forma como é nominado, categoriza o professor em seu trabalho, suas experiências e histórias, pensando do que são constituídos, do que são feitos, ainda que seja impossível pensar numa fundação, numa essência que o substantive, talvez pensar nas formas de como acontece seja mais razoável.

A docência se instaura na relação social entre docente e discente. Um não existe sem o outro. Docentes e discentes se constituem, se criam e recriam mutuamente, numa invenção de si que é também uma invenção do outro. Numa criação de si porque há o outro, a partir do outro. (TEIXEIRA, 2007, p. 29).

A relação é o que funda a docência, posto que, a partir dela, dessa existência é a condição da docência, portanto, estamos no território da alteridade, a partir do outro, um sujeito social com sua trajetória, histórias e culturas, suas temporalidades, seus devires que repousa e sustenta a condição docente. Considerando as temporalidades porque a docência é da condição humana e como se perfaz nas interações sociais é também da ordem política, como afirma Hanna Arendt (1979), uma filósofa que viveu nos campos de concentração diz algo que cala a todos. A tarefa da educação não é uma tarefa só da escola. A escola tem um papel prioritário. O outro não pode ser deixado à própria sorte, é preciso ter cuidado com os que chegam como ela bem disse

A educação é o ponto em que decidimos se amamos o mundo o bastante para assumirmos a responsabilidade por ele e, com tal gesto, salvá-lo da ruína que seria inevitável não fosse a renovação e a vinda dos novos e dos jovens. (ARENDR, 1972, p. 247).

Dito isso, resta-nos entender que a tarefa educativa é uma tarefa de todos e essa é uma discussão acima das disputas partidárias. Se pensarmos, inclusive,

no clima escolar e como o estudante se relaciona com o conhecimento, grande parte dos estudantes se não for à escola, vai para rua e não é a rua que frequentávamos, brincávamos na nossa infância, é a rua da violência, não falamos aqui de uma hiper institucionalização dos alunos ou hiper escolarização, mas entendemos que é possível fazer articulações com instituições que podem ajudar nesse processo. Um processo de fato, coordenado e liderado pela escola porque é na escola onde a criança deve estar e deve continuar.

No tecido dessa relação docente/discente estão sempre implicados o passado e o presente, essa relação mediada pela cultura e pelo conhecimento é sempre permeada pela esperança, esse processo é alicerçado por uma relação dialética de ensinar e aprender, de se construir no processo, entendendo que no processo de formação do outro também nos construímos, desconstruímos ou reconstruímos, como os saberes e conhecimentos não são dados naturais, mas construídos e produzidos socialmente, eles estão em constante mudança, numa dinâmica contínua, suas configurações e contornos sofrem a partir das mudanças no mundo do trabalho e por ele são alterados, mesmo que tais mudanças signifiquem ressignificar espaços, tempos, gerados a partir de tensões e conflitos. E esse contexto implica que os docentes elejam, por exemplo, o que deve ser ensinado na escola, que escolhas deverão ser feitas, qual currículo traduz melhor essa vida social.

Nesse sentido, muito mais do que se ensina e do como se ensina, interessa nessa relação de formação, perceber como se dá a interação docente/discente, de como esses sujeitos socioculturais se constroem a partir da mediação e da interação dos conhecimentos e da cultura que estão implicados mutuamente. Nesse sentido, a escola se apresenta a partir do momento para ouvir, escrever, discutir, pesquisar e pensar. Trata-se de apresentar novas perspectivas pedagógicas, escolares e educativas, nas quais os alunos tenham tempo de dar-se tempo e espaço para ouvir outras dimensões educativas, por exemplo, as diversidades, as linguagens e as artes. Desse modo, a escola deve fornecer “tempo livre” para aqueles que por seu nascimento e seu lugar na sociedade (sua “posição”) não tinham direito legítimo de reivindicá-lo. Como destaca Gallo (2011), a escola-máquina-de-estado está sempre preocupada

com o ponto de chegada. Portanto, fazendo uma interação com Masschelein e Simons (2017) que dizem – outra variante da domesticação da escola reza que ela deve ser funcional para a sociedade, ser meritocrática em seus processos de seleção e, assim, reforçar o mercado de trabalho e proporcionar bons cidadãos.

Dessa forma, como avulta Bittencourt (2018), o trabalho dos professores em sala de aula, realizado a partir do uso das mais diversas fontes, como o cinema, a história oral, a literatura, a pintura, a fotografia, a música, entre outras, permite que os alunos se aproximem da historiografia e ampliem sua visão de mundo. Além disso, favorecendo aos estudantes a capacidade de realizar leituras de diversas fontes, de expressar ideias, inferir informações e analisar e comparar diferentes elementos que forneçam dados para a compreensão das relações que constituem os momentos distintos da história.

As atribuições escolares atuais podem ser analisadas sob diferentes prismas: a escola atual é promotora da convivência social, oferecendo diferentes oficinas e projetos complementares às aulas; é também um local de avaliação da capacidade de consumo como um diferencial entre os alunos; e ainda, mas não mais prioritariamente, é um local de aquisição de informações e produção de conhecimento. Entre todas essas atribuições, uma coisa que fica clara nos diferentes estudos sobre o espaço da educação no mundo contemporâneo é que a escola deve não só ser o lugar da aquisição do conhecimento formal dos conteúdos disciplinares, mas também atender às demandas pela formação mais ampla dos indivíduos, fornecendo noções de cidadania, de inserção e valorização de diferentes culturas, de cuidado com o meio ambiente, entre outros.

O papel do professor também se alterou. Hoje, ele não é mais a única fonte de conhecimento para o aluno. É comum a situação em que os jovens têm mais habilidades que os professores na utilização das novas tecnologias. Os jovens se conectam, acessam e compartilham uma grande quantidade de informações muito rapidamente. No entanto, a facilidade para se comunicar e acessar conteúdos não garante, por si só, a capacidade de articular informações e conhecimentos, de compreender as diferentes faces do complexo mundo em que vivemos e de intervir nele de forma crítica e consciente. Cabe ao professor

auxiliar os alunos a decodificar as inúmeras informações que chegam desarticuladas até eles e a estabelecer uma relação crítica com diversos tipos de dados, sendo capazes de analisá-los e de compreendê-los.

Considerando que esse processo envolve escolhas do projeto de homem e sociedade que queremos, portanto, de natureza política como já afirmado anteriormente.

Teixeira (2007) elucida que nessa direção é possível dizer que nessa relação docente/discente que envolve subjetividades, identidades, estética, ética, inacabamentos e incompletudes é da ordem das delicadezas, da amorosidade, da dimensão do cuidado, daquilo que tão bem colocava o mestre Paulo Freire, da boniteza que envolve os processos de formação humana. O respeito ao outro, a sua singularidade, essa relação docente/discente pode possibilitar experiências emancipadoras e humanas. Como na sociedade moderna a escola é um direito social do cidadão, ela é estruturada para promoção do bem coletivo.

Vale refletir para além da condição de fundação da docência, é importante compreender os meandros da sua realização, posto que, vale muito desnudar suas manifestações concretas, suas formas de acontecer nos seus contextos, considerando limites, possibilidades e desafios, considerando que a condição docente não é um dado fixo e imutável, nessa construção infinita e ilimitada ela assume configurações das estruturas que a envolve, os territórios da escola são formados por sujeitos múltiplos, plurais, inacabados, portanto, sujeitos socioculturais que são frutos de construções que se dão em interação e também a partir de condições materiais e simbólicas mediadas por organizações burocráticas modernas. Enredado nessas relações das organizações sociais, o trabalho do professor é regulado pelo paradigma do mercado, da produtividade, da quantidade, do assalariamento.

Nessa nova rede de relações que se configuram o docente/discente se dá tanto externa como internamente, mas também virtualmente, novos contornos e configurações nessas relações de trocas e socialização. Dentro da sala de aula, espaço polissêmico por natureza, coexistem diversos e múltiplos sentimentos de sujeitos sociais que pensam, sentem e se conformam de modos distintos, diferentes interesses, distintas classes sociais, espaços culturais diversos,

idades diversas, para além de trazer a cena o que está dentro da escola, o externo, o que está fora, interfere no que está dentro da escola, na sala de aula porque a escola está no mundo, não há como negar que os problemas sociais refletem nas desigualdades escolares, fora isso, é nítido o quanto a violência e o consumismo se refletem dentro da escola, novas configurações das famílias, do ordenamento, da vida produtiva, refletem nesse sujeito social. A escola não é distante da realidade dos alunos como os acusadores endossam, pois ela está na dimensão para além das quatro paredes que de(limitam) o espaço escolar, mas ela se desenvolve em vários espaços na sociedade.

Dizendo de outro modo, a lógica dos novos contornos da modernidade, da lógica de acumulação do capital, sempre mediada por crises e conflitos, provoca na escola e nos seus sujeitos grandes problemas, independente de como se nomeia esse tempo, se pós-moderno ou modernidade líquida, fato é que, à escola sempre se apresenta novos desafios com novas configurações que precisam ser superados, os perfis sociais que se apresentam na escola se constituem motivo de desagrado e desconforto aos docentes, visto que, essa nova configuração de sujeitos que chega a escola é reflexo de trajetórias, histórias e comportamentos dissonantes em relação ao esperado pelos professores, portanto, são sujeitos que não agradam, não são desejados, essa falta de condição material e objetiva para realizar o trabalho tem acometido os docentes e levado em grande parte ao adoecimento.

É possível que na raiz desse problema esteja o fato de que as imagens e representações que os professores fazem dos seus alunos dão forma e sentido as suas posturas pedagógicas e as expectativas dessas relações alimentam seu imaginário, associado a isso, acrescenta-se a precariedade nas condições de trabalho, esse problema se desdobra e se agrava gerando uma crise da docência, expressos e manifestos através do absenteísmo, adoecimento, afastamento da escola, cansaço e desmotivação.

Talvez como contribuição ao quadro delineado por Teixeira (2007), é necessário pensar nas formas de como traduzir em contribuições as produções feitas por nós pesquisadores, no sentido de promover contribuições mais efetivas às políticas públicas no campo da formação docente, na perspectiva de

sua fundação e realização, mas tocando na sua forma de ser tecida e, ao menos, provocando novas tessituras por palavras de esperança, por discursos e linguagens que promovem aproximações, que fazem florescer como diz Lispector (1995) ou que podem tocar como afirma Larrosa (2015).

CONCLUSÃO

Esse artigo pretendeu refletir sobre os diversos sentidos atribuídos à escola, onde buscou-se compreender esse espaço múltiplo e plural, desvelando suas práticas educativas, os conflitos cotidianos que acontecem dentro da escola, além de discutir o processo formativo do professor e daquilo que constitui o escolar.

A partir da compreensão da escola pública e do que compõe o escolar, tentou-se perceber a relação das práticas educativas com o saber, buscando na Sociologia um instrumento de compreensão a serviço das lutas e das minorias, abordou-se o fracasso escolar e sua relação com as desigualdades sociais, a escola e a força transformadora e potente de um bom currículo, a formação docente e a relação docente e discente na escola.

Logo, a escola é o espaço-interativo com a diversidade, o viver-mundo, as linguagens e o democrático. Nesse sentido, ela deve estimular o respeito, a interculturalidade e a cidadania prevista na Constituição Federal de 1988. Por isso, o espaço escolar não é longínquo da realidade dos alunos, porque ele possibilita diálogos interativos com os estudantes, por exemplo, a partir de um filme, de uma música, da série televisiva, do convívio social, das discussões políticas e até mesmo das brincadeiras de rua.

Os acusadores sentenciam a escola a partir do mercantilizar, capitalizar e resultar em criar sistema de ensino na busca de resultados satisfatórios para o mercado de trabalho e as avaliações em larga escala, por exemplo, o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB), entre outros. Uma outra acusação proferida contra a escola é a alienação – que se caracteriza a partir da não preparação do aluno para as exigências do mercado. Mas, vale ressaltar que o papel da escola vai muito além

dessa preparação mercadológica e se apresenta como uma formação para o respeito às diversidades e as interculturalidades.

Portanto, a escola defendida é a escola do “tempo livre”, das culturas e das linguagens. Desse modo, os defensores almejam um universo de elevação dos alunos para fora do seu mundo da vida iminente. Então, em defesa da escola: uma questão pública, democrática e de “tempo livre” faz-se pertinente, porque a educação é o momento oportuno de novas discussões, reflexões e conhecimentos. Assim, esse momento é importante para pensar, ouvir, dizer as diversidades de aprendizagem e culturas. Desse modo, os pressupostos da educação libertadora proposta pelo educador brasileiro Paulo Freire são importantes para se pensar uma educação para a consciência do aluno, ou seja, a capacidade de exercer seu papel de cidadão e revolucionar a sociedade.

REFERÊNCIAS

ARENDT, Hannah. **A crise na educação**: III e IV. Entre o passado e o futuro. São Paulo: Perspectiva, 1972.

ARENDT, H. **Entre o passado e o futuro**. São Paulo: Perspectiva, 1979.

BERLINER, D.C.; BIDDLE, B. J. **The manufactured crisis**: myths, fraud, and the attack on America's public schools. New York: Basic Books, 1995.

BITTENCOURT, C. M. F. **Ensino de História, fundamentos e métodos**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2018.

CHARLOT, B. **Da relação com o saber às práticas educativas**. Editora Cortez, 2013.

COSTA, Marisa Vorraber. **A escola tem futuro?** Marisa Vorraber Costa (org.) – Rio de Janeiro: DP & A, 2003.

FONSECA, Marília. O Banco Mundial e a educação brasileira: uma experiência de cooperação internacional. In: OLIVEIRA, Romualdo P. (org.) **Política educacional**: impasses e alternativas. São Paulo: Cortez, 1998. p. 85-122.

GALLO, Silvio. **Em torno de uma educação menor: Educação e Realidade**, n. 27(2), p.169-178, 2002.

GALLO, Silvio. **Sob o signo da diferença: em torno de uma educação para a singularidade**. In. SILVEIRA, Rosa Maria Hüssel. Cultura, poder e educação:

um debate sobre estudos culturais em educação. 2ª ed. Canoas: Editora Ulbra, 2011.

GEORGIA, G.D. Atlanta Public Schools. **Investigative Report**, v. 1-3, Jul. 2011.

LARROSA, Jorge. **Tremores**: escritos sobre experiência. Belo Horizonte: Autêntica, 2015. Coleção: Experiência e Sentido.

LELIS, Isabel. Profissão Docente: uma rede de histórias. In: **Revista Brasileira de Educação**. N.º 17, maio/jun/jul/ago. 2001.

LISPECTOR, C. **A cidade sitiada**. 8ª ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1995.

MASSCHELEIN, Jan; SIMONS, Maarten. **Em defesa da escola**: uma questão pública. Tradução Cristina Antunes, Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

NATIONAL COMMISSION ON EXCELLENCE IN EDUCATION. **A Nation At Risk**: the imperative for educational reform. Washington, DC: U. S. Department of Education, 1983.

PATTO, M. H. S. **A produção do fracasso escolar**: histórias de submissão e rebeldia. Intermeios, 4ª ed. 2015.

QUINTANA, Mário. **Poesia completa**. Rio de Janeiro, Editora Nova Aguilar: 2006.

RAVITCH, D. **The death and life of the great American school system**. New York: Basic Books, 2010.

RAVITCH, D. **New York education officials are lying to the state's schoolkids**. 2010b. Disponível em: Acesso em: 20 jul. 2010.

SAVIANI, D. **Escola e democracia**. São Paulo: Cortez; Campinas: Autores Associados, 1986.

TEIXEIRA, Inês Assunção de Castro. **Da condição docente: primeiras aproximações teóricas**. *Educ. Soc.* [online]. 2007, vol.28, n.99, pp.426-443.