

ESCOLA COMO OBJETO DE PROBLEMATIZAÇÃO E SEU ENTENDIMENTO DINÂMICO

*SCHOOL AS AN OBJECT OF QUESTIONING AND ITS DYNAMIC
UNDERSTANDING*

*LA ESCUELA COMO OBJETO DE PROBLEMATIZACIÓN Y SU
ENTENDIMIENTO DINÁMICO*

Nilda Stecanela

Doutora em Educação pela UFRGS. Docente do Programa de Pós Graduação UCS.

Mariana Selbach Castilhos

Acadêmica do Curso de Psicologia da UCS.

Programa de Pós-Graduação em Educação

Universidade de Caxias da Sul (UCS)

Caxias - RS – Brasil

Endereço:

Rua Pinheiro Machado, 330/301

N. Sr^a de Lourdes - Caxias do Sul -RS

CEP 95020-172

Rua Antônio Xavier da Luz, 27
Petrópolis - Caxias do Sul - RS
CEP: 95.070-040

E-mails:

nildastecanela@terra.com.br
marianascastilhos@hotmail.com

Resumo: Este texto apresenta uma reflexão sobre possíveis atravessamentos que o processo de democratização do acesso à escola promove nas culturas escolares. Foca atenção nas narrativas produzidas sobre as práticas docentes na tentativa de elucidar como a relação pedagógica vem se constituindo em vista aos padrões de comportamento social da juventude contemporânea. Foram considerados registros etnográficos combinados com entrevistas em profundidade realizadas com professores de uma escola privada de Caxias do Sul/RS. O suporte teórico considera as formulações de autores vinculados à sociologia e à história cultural. O trabalho de campo permite identificar leituras diferenciadas da realidade, em geral, associadas aos aspectos pessoais, ao tempo da docência e aos desafios dos contextos educativos e socioculturais da educação contemporânea.

Palavras-chave: Mutação da escola. Culturas escolares. Juventude e escola.

Abstract: This text presents a reflection about possible crossing points that the process of democratization of access to school promotes in school cultures. It focuses on narratives produced about teachers' practices, seeking to elucidate how the pedagogic relationship constitutes itself in view of social behavior patterns of contemporary

young people. Ethnographic reports were considered, combined with in depth interviews with teachers of a private school in the Brazilian city of Caxias do Sul/RS. The theoretical support considers formulations of authors linked to sociology and cultural history. The field work enabled us to identify different readings of reality, generally associated with personal aspects, time spent teaching, and the challenges of educational and sociocultural contexts in contemporary education.

Keywords: School changes. School cultures. Young people and school.

Resumen: Este texto presenta una reflexión sobre posibles atravesamientos que el proceso de democratización del acceso a la escuela promueve en las culturas escolares. Centra su atención en las narrativas producidas sobre las prácticas docentes con la intención de dilucidar cómo se viene constituyendo la relación pedagógica con respecto a los modelos de comportamiento social de la juventud contemporánea. Se consideraron registros etnográficos combinados con entrevistas en profundidad realizadas con profesores de una escuela privada de Caxias do Sul/RS. El soporte teórico considera las formulaciones de autores vinculados a la sociología y a la historia cultural. El trabajo de campo permite identificar lecturas diferenciadas de la realidad, en general asociadas a los aspectos personales, al tiempo de la docencia y a los desafíos de los contextos educativos y socioculturales de la educación contemporánea.

Palabras clave: Mutación de la escuela. Culturas escolares. Juventud y escuela.

A trajetória das políticas públicas escolares no Brasil vem sofrendo modificações ao longo das últimas décadas. A implementação dos princípios da Constituição Federal (Título VIII, Art. 205), a regulamentação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA Lei nº 8069/1990) e a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases (LDB nº 9394/1996) são eventos que marcam historicamente e culturalmente a educação brasileira e desafiam o processo de mutação do projeto moderno de escola.

Se, por um lado, a legislação vigente na escola veio com o intuito de colaborar para o desenvolvimento e aprimoramento do cenário educativo brasileiro, por outro, cabe refletir sobre como se dá a efetivação dessa legislação no contexto escolar. Paralelamente, embora a escola contemporânea possua novas demandas, ainda está ligada à tradição da escola do século XIX. Vê-se, por exemplo, os desafios que as tecnologias e o acesso à informação trazem para dentro dos muros institucionais, se opondo à dificuldade de significar estas informações e transformá-las em conhecimentos escolares. Ou, então, a formação de alunos críticos em contraposição às dificuldades em distinguir comportamentos problematizadores de condutas desrespeitosas. Procurar entender o que a legislação escolar consegue ou não abarcar é, ao mesmo tempo, uma tentativa de identificar os desafios da educação contemporânea e de propor alguma intervenção na realidade educacional que se apresenta.

Este artigo tem a intenção de trazer evidências de como os professores significam suas práticas a partir do olhar que emitem para os contextos educativos atuais. Para a reflexão, considera as narrativas de seis professoras do Ensino Fundamental de uma escola privada de Caxias do Sul, tomadas por meio de entrevistas em profundidade realizadas a partir de instrumento semiestruturado, as quais permitem observar a escola e as suas margens, entrelaçando olhares para o interior e exterior da mesma.

O texto é organizado em dois momentos: (1) no primeiro, centra-se na discussão sobre os processos de mutação da escola, evidenciados na educação brasileira, a partir do final da década de 80 do século XX; (2) no segundo, apresenta as narrativas dos professores, procurando sentidos atribuídos para os desafios das práticas pedagógicas narradas. Por fim, à guisa de conclusão, tece algumas reflexões, sempre parciais e demandantes de novos olhares.

A EDUCAÇÃO ATUAL E OS SEUS PROCESSOS DE MUDANÇA

Investigar as dimensões históricas e culturais da escola a partir de uma escuta sensível é um processo que se propõe a entender os cenários da educação atual, seus movimentos instituintes, a interferência da sociedade contemporânea sobre esta instituição e as percepções dos atores que se encontram imersos no contexto escolar em questão.

A educação brasileira ainda está em processo de absorção dos impactos da diversidade sociocultural que adentrou seus muros a partir da escolarização obrigatória. Junto a isso, a instituição escola vem sofrendo mutações de modo a atender aos requisitos da legislação vigente e de ressignificar processos e comportamentos anteriormente vistos como fazendo parte do cotidiano escolar. Procurar entender a escola hoje pressupõe levar em conta a sociedade pela qual ela é produzida e a qual também produz, em um processo dialético.

Assiste-se ao esboroar gradual dos mitos fundadores da escola, deixando-a simbolicamente desarmada perante a massificação, que já não legitima o prometido destino profissional dos alunos. Nas últimas décadas, o cenário educativo nacional tem presenciado múltiplas reformas educacionais propostas em função, tanto da democratização do acesso à escola como das necessidades emergentes da sociedade contemporânea que vem se atualizando e propondo novos desafios para a realidade escolar. Porém, estas reformas não conseguiram atingir uma “resposta pertinente aos problemas que vêm afetando os sistemas escolares de forma recorrente e intensa” (CANÁRIO, 2006, p. 11). Ao pensar na relação que há entre os diferentes aspectos que caracterizam o que se chama hoje de crise ou mutação da escola, resta também investigar como funciona esta escola e de que maneira se dão as interlocuções com as necessidades apresentadas pela sociedade atual.

Talvez, as assertivas de Brandão (2003), nos desenvolvimentos analíticos que formulam sobre a falência da pedagogia tradicional, possam contribuir para a elucidação dos desafios do vivido pela escola contemporânea. Para o autor,

(...) o controle das emoções imposto pelos professores era nítido, visto ser ele o centro do processo de ensino e aprendizagem, a pessoa que detinha os conhecimentos e, de certa maneira, dono da verdade. O poder que o professor dispunha fazia com que ele pudesse impor uma rigorosa disciplina, controlando, dessa maneira o grupo de educandos. (BRANDÃO, 2003, p. 97).

Entende-se, então, nessa pedagogia tida como tradicional, uma forma disciplinadora de se fazer educação tal qual Foucault (2004) traz em suas indagações em *Vigiar e Punir*. Mas cabe entender essa teoria foucaultiana como uma crítica à sociedade que se tinha – e que ainda deixa resquícios no funcionamento na realidade atual – e a docilização dos corpos como algo também observável no cotidiano escolar tradicional.

A minúcia dos regulamentos, o olhar esmiuçante das inspeções, o controle das mínimas parcelas da vida e do corpo darão em breve, no quadro da escola, do quartel, do hospital ou da oficina, um conteúdo laicizado, uma racionalidade econômica ou técnica a esse cálculo místico do ínfimo e do infinito. (FOUCAULT, 2004, p. 120).

Neste entendimento teórico, em oposição à *Pedagogia Tradicional* - que exerce controle direto das emoções dos alunos, bem como os incita para a existência de um autocontrole demasiado - surge a *Pedagogia Nova*, com uma proposta socializadora. A proposta escolanovista pressupõe o desenvolvimento de capacidades, sendo o aluno o centro da escola e por quem se dá o processo educativo (BRANDÃO, 2003). Ao falar do método deweyano (da Escola Nova), Brandão (2003, p. 100) explica que “os extremos da oposição entre disciplina e interesse não devem ser levados em conta [...]” e será, a partir do interesse despertado pelas condições ambientais proporcionadas ao aluno, que haverá a atividade. Por consequência deste processo existirá a disciplina e a eficiência. Há, então, a presença de um controle das emoções, porém mais indireto e menos impositivo, decorrente do processo.

Mais que isso, Deleuze e Guatarri (1976) trazem em sua teoria a questão da *Sociedade de Controle* como um novo entendimento do funcionamento social contemporâneo que carrega aspectos da *Sociedade Disciplinar* foucaultiana. Mas, junto a isso, apontam para novas características sociais que pressupõem a influência da tecnologia no padrão de comportamento e no controle exercido sobre os corpos dos sujeitos.

A educação contemporânea ultrapassa esta ideia de Escola Nova, mas ainda se encontra em fase de mudança. Canário (2006, p. 49), ao problematizar os desafios da escola mais como uma mutação do que propriamente uma crise, traz em seus escritos a ideia de que “A educação do futuro será marcada pela centralidade da pessoa que aprende o que implica repensar os modos de trabalho dos educadores”.

É importante problematizar o conflito que há entre escola tradicional e escola nova. Está implícita nestas duas formas de se ver a educação uma divergência

entre o que se tem como instituído (uma maneira rígida e disciplinadora de se fazer escola) e o que há de instituinte (a possibilidade de articulação entre interesses e relações possíveis na sala de aula) no contexto escolar. O fato é que a escola de hoje não corresponde às demandas das escolas que marcaram os séculos passados, ultrapassa, até, uma proposta escolanovista. Vive-se um período de problematização desta escola, em que se questiona qual o seu papel, quais suas demandas, como ela articula demandas atuais com regras e normas instituídas e, algumas vezes, ultrapassadas para as necessidades atuais, de que forma a educação acontece na contemporaneidade e diversas outras questões decorrentes disto. Talvez nem um modelo nem outro atenda às exigências da sociedade contemporânea.

Também se torna relevante refletir sobre as inter-relações presentes existentes no ambiente escolar. Há na escola um universo de inter-relações. Sejam elas entre os alunos, na relação aluno-professor, na relação família-escola, entre outros. Para entender a escola desta forma, é preciso permitir-se ter uma visão de mundo globalmente interligado, no qual fenômenos biológicos, psicológicos, sociais, culturais e ambientais são interdependentes, intimamente relacionados e sistêmicos.

O fato é que urge repensar a educação e a forma como ela vem sendo praticada ao longo deste período de democratização do acesso à escola. Fala-se que o papel da escola é ensinar e que o papel da família é educar. Quais as fronteiras entre as ações de ensinar e de educar; qual o objeto de cada uma e de ambas? Algumas concepções tradicionais informam que o objeto da escola é o ensino dos conteúdos, entendendo-os como o conjunto das informações e/ou conhecimentos que a humanidade construiu ao longo de sua história e que devem ser transmitidos para as gerações em formação. No entanto, estas filiações desconsideram as três dimensões do conteúdo – conceitual, procedimental e atitudinal –, cujas compreensões envolvem, além dos conteúdos informativos, a possibilidade e o direito de aprender a viver socialmente e num grupo ampliado em relação ao núcleo familiar. Portanto, a escola também educa à medida que a educação for entendida como um processo de socialização que se efetiva em níveis gradativos de amplitude e de profundidade.

O COTIDIANO DA ATUAÇÃO DOCENTE A PARTIR DAS NARRATIVAS DAS PROFESSORAS

Adentrando nos ecos das palavras das interlocutoras empíricas da pesquisa – seis professoras dos anos iniciais do Ensino Fundamental, com formação em nível superior, incluindo pós-graduação, exceto uma das entrevistadas –, tem-se que a *falta de limites* e a dificuldade na *relação família e escola* foram os principais aspectos apontados em diversas narrativas e em diferentes momentos das entrevistas, os quais se tornaram eixos analíticos da pesquisa e serão desenvolvidos na sequência.

Falta de Limites

A queixa referente à falta de limites apareceu em cinco entrevistas, em mais de uma questão do instrumento de investigação. Isso ocorreu, principalmente, quando as professoras entrevistadas eram questionadas sobre qual a maior dificuldade em seu trabalho e sobre qual o maior problema da escola hoje.

Quanto às maiores dificuldades encontradas em seu trabalho, surge a seguinte narrativa: “As crianças têm excesso de informações, no entanto não sabem o que fazer com elas; e há também a existência de falta de limites.” (Professora 02). Aqui, surge a falta de limite como um aspecto que dificulta seu cotidiano no trabalho como professor, mas não há muito espaço para explorar essa questão. Já ao falar sobre o ECA no que tange aos deveres da escola, a mesma professora diz: “Acho que o ECA é muito permissivo em algumas ocasiões e recebe-se alunos sem limites. A intenção não é constrangê-los, mas sim educá-los.” (Professora 02). Esta narrativa evidencia uma correlação entre a legislação e a falta de limite do aluno contemporâneo que entra em contato com a realidade desta professora e, possivelmente, com outras da mesma instituição. Mais que isso, a questão da permissividade decorrente da legislação é um aspecto que requer um olhar atencioso. Há nisso uma queixa decorrente na correlação feita pela professora.

Antes de tudo, faz-se necessário pensar sobre a falta de limite (por parte dos alunos) trazida pelas narrativas destes professores. A palavra “limite” é um termo que abrange diversos significados que não foram explicitados ao longo das entrevistas. Esta falta de limite pode ser vista como indisciplina, comportamento questionador, não saber lidar com regras da escola e/ou do professor, ignorar

o “não” (não fazer, não poder, etc.) e infringir alguma regra imposta, combinada em sala de aula ou na própria escola, entre outros. Isto quer dizer que para uma queixa (a falta de limite) pode haver diferentes interpretações e significações.

De qualquer forma, procurando pensar neste aspecto trazido por diversas narrativas, é possível pensar na relação da existência de um (des)controle por parte do professor na sala de aula na relação professor-aluno. Foucault (2004) diz que “A disciplina fabrica assim corpos submissos e exercitados, corpos ‘dóceis’. A disciplina aumenta as forças do corpo (em termos econômicos de utilidade) e diminui essas mesmas forças (em termos políticos de obediência)”. Supõe-se que esta falta de limite possa ser considerada uma indisciplina e uma resposta crítica ao sistema de ensino tradicional/convencional que ainda permeia a escola hoje, como se fosse uma maneira de expressar o quanto a realidade escolar e a domesticação dos corpos ali exercida provoca e agride a subjetividade do aluno “sem limites”. Pode-se questionar o quanto esse limite é entendido (por parte da escola e dos seus sujeitos reprodutores, os professores) como algo que dificulte o aluno de ser ele próprio, portar-se como pensa ser melhor, infringindo normas que a escola impõe sem explicar o porquê as estabelece.

Por outro lado, ao pensar na teoria de Elias (1994) sobre o Processo Civilizador, pode-se pensar na escola como parte deste processo para a criança, local onde se aprende a respeitar, comportar-se adequadamente a tal ambiente, entrar em contato com a forma que deve se portar frente aos seus pares, etc. Pode-se problematizar nesta falta de limite a existência de um sintoma dos novos padrões de comportamento social que se movimentam ao longo da história da escola e se aceleraram nas últimas três décadas com a massificação do acesso e com a escolarização obrigatória.

Cabe, ainda, refletir sobre o fato de que, a partir do processo de democratização do acesso à escola, haja um movimento de formação crítica do aluno, possibilitando e estimulando sua criticidade nos diversos contextos da educação, bem como nas suas construções no processo de conhecimento. Em contrapartida, vê-se um discurso que reclama deste aluno crítico e que põe em causa a autoridade do professor. Há, aqui, uma contradição entre o que a escola se propõe e a forma como ela lida com o resultado disto (entre formar o cidadão crítico e saber lidar com ele).

A falta de limites parece associar-se ao entendimento da indisciplina, inversão de valores, desrespeito a uma autoridade até então verticalizada. Ao tematizar sobre a indisciplina na escola, Vasconcellos (1995) refere que:

O que angustia é ver que justamente o tipo de professor que se desejaria ter – aberto, crítico, consciente, com uma postura pedagógica significativa -, não querendo reproduzir a prática autoritária, mas não tendo clareza da nova postura, se perde no meio do caminho: na busca de uma postura libertadora acaba chegando a uma postura liberal-espontaneísta (falta de compromisso, de responsabilidade, de disciplina, de conteúdo, etc.). (VASCONCELLOS, 1995, p. 32).

Se a escola encontra-se em mutação, torna-se urgente compreender como o tecido social se redesenha a partir de vários aspectos de ordem cultural e social, a horizontalização da autoridade, por exemplo, fazendo cair o mito de que o professor manda e o aluno obedece e que a aprendizagem ocorre em silêncio e com a concentração dos alunos. Parece que há uma dificuldade entre o que se quer fazer *para* e *com* a escola e a repetição de modos ultrapassados de se estabelecer a relação pedagógica. Embora haja um movimento que impulse a educação para um quadro de mudança, alguns comportamentos e práticas escolares parecem estar suficientemente enraizados e fazem com que essa falta de limites seja vista por diferentes perspectivas.

Relação Família e Escola

A problemática na relação entre a família e a escola apareceu em quatro entrevistas e também foi abordada em diversas questões. No que se refere à influência do ECA e da LDB no comportamento do aluno contemporâneo: “Hoje em dia percebe-se que os pais conhecem os direitos, mas não cumprem com os deveres. Os alunos estão sempre protegidos por eles e as famílias encontram brechas para se isentar”. (Professora 06). Há nesse trecho uma postura de descontentamento e rivalidade perante a família, o professor e a própria legislação. De modo complementar, outra professora refere que “A escola respeita e acho que até vai além, fazendo o papel da família. Os pais passam para a escola o papel de educação”. (Professora 03). Surge uma postura queixosa de perceber a família na escola por parte da professora diante do papel da família e a conflitiva que há entre como e de que forma a escola diferencia-se disso.

Os entendimentos sobre o maior problema da escola contemporânea desafiaram a produção da seguinte narrativa: “Falta de envolvimento da família

na educação dos seus filhos aliada à facilidade de acesso às tecnologias fazem com que os alunos não encontrem satisfação na escola, isso causa certo descomprometimento...” (Professora 06). A análise desta narrativa mostra a percepção da professora sobre como o comprometimento da família na educação pode contribuir no envolvimento do aluno no contexto escolar. Há uma ligação direta entre a participação da família e o interesse pela escola. Toma-se uma postura menos competitiva com a família, neste caso, como se requisitasse uma parceria para que a escola e os processos dela decorrentes fossem possíveis e realmente visíveis no cotidiano escolar.

Em resposta a uma questão não diretiva, sobre algo mais que gostariam de enfatizar, o percebido pelos professores agrega outras interfaces: “A educação está sobrecarregada de tarefas a executar. E, muitas vezes, fica responsável por transformar a sociedade, o que é um mito, porque a sociedade nasce na família e é essa que precisa ser resgatada”. (Professora 02). Essa narrativa carrega uma ideia de que cabe à família transformar a sociedade e culpabiliza a instituição familiar por não conseguir fazer isso. Resta à escola, então, suprir a falta que a família faz nesse papel. Ao mesmo passo esta narrativa evidencia algo que lembra uma necessidade de resgate da família, alguma preocupação a respeito da própria organização social, atribuindo aos novos tempos a “desestruturação familiar” e remetendo a ela quase toda a responsabilidade para o que se vive na escola. Faz-se a queixa, mas também se pensa nesta família como algo perdido e que há o que fazer por ela.

Embora a família e a escola possuam papéis diferentes, ambas são complementares, pois cabe às duas instituições a tarefa de preparar as crianças e os adolescentes para a inserção na sociedade, não num futuro distante, mas no tempo presente. Como diz Vasconcellos (1994, p. 33), “O trabalho da escola (...) trata-se, além disso, de inserir o sujeito no processo civilizatório, bem como na sua necessária transformação tendo em vista o bem comum”.

É importante se pensar os fenômenos que acontecem na escola para além de suas fronteiras. Há muito presente, nas narrativas das professoras, a inversão de papéis dos pais perante seus filhos e a própria isenção desses na sua educação. Pode-se, então, refletir sobre a sociedade de consumo, que faz com que os filhos tornem-se responsabilidade da escola para que os pais possam cumprir com seus deveres: produzir, dar continuidade ao sistema econômico. Bauman (2001) diz que:

A presente versão 'liquefeita', 'fluida', dispersa, espalhada e desregulada da modernidade pode não implicar o divórcio e ruptura final da comunicação, mas anuncia o advento do capitalismo leve e flutuante, marcado pelo *desengajamento* e enfraquecimento dos laços que prendem o capital ao trabalho. (BAUMAN, p. 171).

Antes de se analisar outros aspectos, torna-se relevante compreender o quanto a instituição família tem sofrido – e gerado – mudanças ao longo dos tempos. O modelo familiar já não é mais o considerado tradicional em que há marido, esposa e seus filhos biológicos gerados a partir do casamento. Há novas configurações familiares decorrentes de uniões homoafetivas, divórcios e re-casamentos, abandonos de lar e educação/criação mediada pelos avós ou por irmãos mais velhos. “Atualmente há uma diversidade de famílias no que diz respeito à multiplicidade cultural, orientação sexual e composições” (OLIVEIRA & MARINHO-ARAÚJO, 2010, p. 101). Negar esse processo de mudança na caracterização da família significa ignorar movimentos instituintes na sociedade em que se vive. É natural que as demandas dessas famílias mudem em comparação às demandas das famílias do final do século XIX, o que, de alguma forma, reflete no cotidiano escolar.

Mas afinal, o que cabe à família? E o que cabe à escola? Estes questionamentos não parecem permear os discursos evidenciados nesta pesquisa de maneira correlacionada. Traz-se uma postura queixosa que reclama sobre o que a família não faz, porém não se fala sobre o que é papel dela fazer. Ao mesmo passo, não se tem clareza sobre o que faz parte da escola estar fazendo ou estar relembrando à família que deve ser feito. A escola “abraça” demandas educacionais que vão além do ensino do conhecimento sistematizado. Surge então um círculo vicioso: a escola acha que está fazendo demais e relata que a família parece querer que cada vez mais ela dê conta de toda a educação; a família quer exigir os direitos de educação de seus filhos, mas, muitas vezes, transfere responsabilidades para a escola; ambas confundem e negam papéis da participação que têm na vida das crianças e dos jovens e da importância que há em criar uma possível parceria em vez de uma oposição ou rivalidade. Nesse sentido, é fundamental entender que:

Escola e família têm suas especificidades e suas complementariedades. Embora não se possa supô-las como instituições completamente independentes, não se pode perder de vista suas fronteiras institucionais, ou seja, o domínio do objeto que as sustenta como instituições. (OLIVEIRA & MARINHO-ARAÚJO, 2010, p. 101).

Não cabe neste texto problematizar de maneira aprofundada a relação família-escola. Mas é importante que fique sublinhado o quanto entender a interlocução entre as duas esferas possibilita vislumbrar uma diminuição na conflitiva que

permeia as narrativas aqui trazidas. Oliveira e Marinho-Araújo (2010, p. 107) problematizam que “a relação entre a família e a escola tem se caracterizado por ser um fenômeno pouco harmonioso e satisfatório, uma vez que as expectativas de cada instituição ou de cada ator envolvido não são atendidas e se mostram pouco favoráveis ao crescimento e desenvolvimento dos alunos”. Além disso, as autoras trazem a necessidade de os pesquisadores e profissionais da educação auxiliarem numa possível modificação deste quadro.

Percepções sobre os efeitos da legislação

Todas as professoras entrevistadas acreditam que a implementação dos princípios propostos pelo ECA e pela LDB influenciam no padrão de comportamento do aluno contemporâneo. Muitas vezes, caracterizam essa influência de formas diferentes, como, por exemplo, a representação do ECA como causador ou, ao menos, corresponsável pela falta de limites apresentada pelo aluno contemporâneo, pois o imaginário social o traduz como um conjunto de direitos, sem, contudo considerar que os deveres fazem parte do seu escopo. Em outra perspectiva, o olhar reflexivo bate nas culturas escolares, impotentes frente aos novos desafios: “A escola está ultrapassada. A gente não conhece outra forma de fazer (educação), mas sabemos que ela não funciona mais.” (Professora 04). Vê-se um discurso apoiado em uma ideia, não exatamente definida, de crise ou de mutação escolar. Conforme Perissé:

Critica-se a escola por se fechar em si mesma. A escola, ciosa demais de suas rotinas, acaba por desconhecer (fingir desconhecer) o que ocorre fora de seus muros. A escola mais para arquivo morto do que para instituição envolvida com a dinâmica do mundo, a escola indiferente aos avanços tecnológicos, desconectada da realidade. (PERISSÉ, 2011, p. 82).

As próprias professoras trazem em suas narrativas a percepção de que a forma com que se faz educação atualmente não condiz com as demandas. Porém, há ainda um não movimento sobre isso, não se propõe realmente uma grande mudança nas práticas escolares. Talvez, aqui estejam presentes narrativas instituídas pelos profissionais atuantes na educação. São queixas encontradas na literatura, na academia e nas falas trazidas por professores em diferentes contextos e realidades de trabalho. É importante se questionar se realmente existe uma escola ultrapassada que deve ser repaginada, na qual habite uma vontade de mudança nos personagens do cenário educativo, ou se apenas é

reproduzido de maneira conformista o que se sabe realmente fazer em termos de educação. Não se responsabiliza o professor como personagem principal na atuação para uma mudança do cenário escolar e da própria escola. Queixa-se sobre a crise escolar da contemporaneidade, porém não se faz o uso dessa crise como objeto facilitador para uma modificação do que está posto.

Outro aspecto ressaltado pelas entrevistadas é a relação da tecnologia como atravessamento do cotidiano escolar. Segundo uma das entrevistadas "O professor concorre com outros atrativos (mídia, informática,...), precisa ser mais criativo." (Professora 05). Em outro momento, a mesma professora formula que o maior problema da escola é "Acompanhar a tecnologia e se tornar atraente para os alunos." (Professora 05).

Estas duas narrativas trazem consigo algo que lembra a visão da escola como mercadoria ou competitividade entre instituições educacionais e questões externas à escola. Afinal, há implícita na frase narrada uma competição entre o professor e outros atrativos (neste caso os tecnológicos). É como se a simples presença do professor - e o que sua atuação pode oferecer em sala de aula - não fosse mais suficiente para que os alunos se interessassem pela aula. Atribui-se, aqui, uma culpa ao professor por não conseguir competir com os atrativos externos propostos pela tecnologia em ascensão. E, da mesma forma, eles reforçam este pensamento apoiando-se nesta justificativa como explicação para as dificuldades que encontram no exercício da docência.

Caberia, ao contrário, procurar-se ter a "(...) intenção de construir novas possibilidades que interconectem o ensinar e o aprender, a partir de um processo de comunicação e interação que transcenda o espaço escolar, respeite e valorize as culturas juvenis e proporcione a convivência possível entre o jovem e o aluno, sem desconsiderar os processos de socialização oportunizados pela educação formal". (STECANELA, 2010, p. 26-27).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Enxergar a escola como um reflexo da sociedade que a produz e da qual ela é coprodutora facilita entender o que se passa neste contexto, suas fragilidades e dificuldades, bem como suas potencialidades.

A escola é criticada de diferentes formas e por diferentes razões: (1) ser uma instituição que tende ao fechamento e à docilização dos corpos; (2) servir, de

alguma maneira, aos interesses socioeconômicos do modelo capitalista; (3) desenvolver metodologia de ensino e de avaliação falhos e/ou ultrapassados; (4) ter dificuldade em lidar com paradoxos e situações decorrentes da sociedade atual; etc. (PERISSÉ, 2011). Mas, mais do que isso, embora a escola consiga despertar o senso crítico, ela é “por medo, fechada à arte de autocriticar-se” (PERISSÉ, 2011, p. 83) e aqui consiste a grande tarefa: instigar a escola a fazer este movimento e construir, a partir de suas perspectivas de educação, novas possibilidades de articulação com seus desafios.

A escola atual traz consigo as demandas de um mundo contemporâneo que produz, junto a ela, os alunos contemporâneos e cidadãos da sociedade. Desta forma, mais do que atender a isto, há a necessidade de repensar a educação deste aluno (criança, adolescente, jovem) devido às mudanças e às dinâmicas sociais.

São necessárias novas práticas que proponham pontes possíveis entre o interesse dos alunos e as propostas da escola. Apenas reproduzir um modelo pressupõe estagnar a escola e engessar a ação docente. Cabe, então, questionar esta escola em crise (ou mutação) e possibilitar a desconstrução de conceitos instituídos para que se possa ressignificar e reconstruir os processos educativos, com alicerces que suportem as demandas da contemporaneidade, mas que, concomitantemente, façam o movimento de questioná-las.

É fundamental refletir sobre os “consumos” que se faz da legislação vigente no cotidiano escolar e questionar o quanto ela (a legislação) é corresponsável pela mutação da escola e da educação. Além disso, é necessário problematizar qual o grau e a profundidade da mudança que se quer implementar na educação.

REFERÊNCIAS

BAUMAN, Z. **Modernidade líquida**. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

BRANDÃO, C. F. **Norbert Elias**: formação, educação e emoções no processo de civilização. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

CANÁRIO, R. Escola — crise ou mutação? In: CANÁRIO, R. **A escola tem futuro?** Das promessas às incertezas. Porto Alegre: Artmed, 2006, (p 11-50).

CASTILHOS, M. S.; STECANELA, N. **Dimensões histórico-culturais da escola**: entrelaçamentos entre o vivido, o concebido e o percebido. 2012. Disponível em: http://www.nepso.net/projeto/2042/dimensoes_historico-culturais_da_escola_entrelacamentos_entre_o_vivido_o_concebido_e_o_percebido. Acesso em: 17 de abril 2013.

- DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **O anti-édipo**. Rio de Janeiro: Imago, 1976.
- ELIAS, N. **O Processo Civilizador: uma história dos costumes**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1994.
- FOUCAULT, M. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. 29. ed. Petrópolis: Vozes, 2004.
- OLIVEIRA, C. B. E. de; MARINHO-ARAUJO, C. M. A relação família-escola: intersecções e desafios. In: **Estudos de psicologia (Campinas)**, Campinas, v. 27, n.1, Mar. 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-66X2010000100012&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 17 de abril 2013. <http://dx.doi.org/10.1590/S0103-66X2010000100012>.
- PERISSÉ, G. **Quem ensina sempre aprende: O aperfeiçoamento pessoal como tarefa cotidiana**. Pinhais: Editora Melo, 2011.
- STECANELA, N. **Jovens e cotidiano: trânsitos pelas culturas juvenis e pela escola da vida**. Caxias do Sul: EDUCS, 2010.
- VASCONCELLOS, C. dos S.. **Disciplina: construção da disciplina consciente e interativa em sala de aula e na escola**. São Paulo: Libertad, 1995.