

A ESCOLA CONTEMPORÂNEA: UM ESPAÇO DE CONVIVÊNCIA?

FABRIS, Elí T. Henn – PPGEDU / UNISINOS – efabris@unisinós.br

GT: Educação Fundamental / n.13

Agência Financiadora: Sem Financiamento

Este texto foi produzido a partir de uma pesquisa mais ampla que tem como foco investigativo as condições de in/exclusão das escolas públicas de ensino fundamental de um município pertencente à região metropolitana de Porto Alegre. Para tanto, foram selecionadas escolas que encaminham recorrentemente seus alunos para um programa que recebe crianças e jovens com múltiplas repetências para um trabalho de apoio pedagógico. Sustentando a pesquisa, bem como a escolha das ferramentas metodológicas, estão autores que trabalham na perspectiva dos Estudos Culturais pós-estruturalistas.

O material que é foco do exercício analítico deste trabalho é composto por depoimentos de alunos/as, professores/as e pessoas da comunidade de duas escolas municipais que participaram de entrevistas sobre suas expectativas e relação com a escola. Todo o material está registrado em dois vídeos produzidos nessas escolas.

O objetivo principal deste texto é analisar os significados atribuídos por alunos/as, professores/as e comunidade escolar à escola, a partir de seus depoimentos gravados nesses vídeos. Mostra-se, então, como os significados atribuídos à escola contribuem para a significação das aprendizagens escolares e como eles estão centralmente articulados com o modo de viver que a sociedade contemporânea imprimiu na vida dos que habitam nosso planeta nestes tempos de “modernidade líquida” (BAUMAN, 2001). A escola, como instituição que tem/teve sua constituição alicerçada em princípios caros à tradição da modernidade, também se vê abalada pelo modo de viver contemporâneo, em que novas formas de poder entram em jogo, pois o poder disciplinar, cuja ênfase se dá na sociedade moderna

não é incompatível com outras formas de poder que, ao longo do século XXI, foram atuando e se organizando na escola. Pelo contrário, as práticas disciplinares espaço-temporais [...] até mesmo se articulam com as práticas que as novas pedagogias, principalmente as corretivas e as psicológicas, colocaram em movimento (VEIGA-NETO, 2000, p.12-13).

Diria que tais práticas também estão acompanhadas das pedagogias de vigilância e de controle que assumem a cena neste tempo da “sociedade de cristal”. Se o panóptico

foi a materialização do ideal dessa sociedade (VARELA, 2002), hoje podemos afirmar, a partir de Veiga-Neto (2000, p.18), “que foi a própria sociedade que se tornou de cristal”. Com esses novos regimes de visibilidade, tanto a sociedade em geral quanto a escola em particular parecem estar em crise.

A escola é legitimada na sociedade como a principal instituição responsável pela transmissão de saberes acumulados. Poderia estar se transformando, nesses tempos de “modernidade líquida”, em mais um espaço de convivência? Ou ainda, estaria a escola contemporânea migrando de um trabalho cuja centralidade é o conhecimento para a centralidade nas relações?

Para responder tais interrogações, mesmo que de forma inicial, organizei o presente texto em três partes. Inicialmente, apresento brevemente o contexto da pesquisa, problematizando as aprendizagens escolares na contemporaneidade. Depois, trago alguns enunciados que foram possíveis apreender, a partir do material analisado. E, por fim, levanto algumas possibilidades de entendimento das escolas analisadas.

Escola em tempos de modernidade líquida

Não se pode negar que a escola é uma instituição que ainda é referência central na vida das pessoas, mesmo nestes tempos da modernidade líquida. Embora muitos pesquisadores mostrem a necessidade de transformação da escola ou indiquem alguns sinais que sugerem alguns deslocamentos das antigas concepções de escola, ela ainda é considerada uma instituição com futuro e é valorizada pela comunidade (COSTA, 2003). É o que se pode perceber também no depoimento da pesquisadora Nilda Alves, na entrevista concedida para a professora Marisa Costa em uma obra¹ que registra as opiniões de vários pesquisadores brasileiros sobre o futuro da escola.

Aqui no Brasil, a educação escolar vem sendo exigência crescente da população, seja para ter um lugar “protegido” para seus filhos (contra as drogas e outras ameaças), seja para permitir que consigam “uma vida melhor” (com maior possibilidade de emprego e de ganhos diversos, inclusive respeito social), ou, ainda, como lugar de trocas sociais para si mesmo (ALVES, 2003, p. 100).

A escola continua sendo um lugar em que tanto as famílias quanto alunos e alunas depositam muita esperança, com a crença de que pode mudar a vida de quem passa por

¹ Trata-se do livro: COSTA, Marisa V. (Org.) *A escola tem futuro?* Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

ela. No entanto, também se encontra um número considerável de pessoas que não apostam nas possibilidades das crianças, dos jovens e das comunidades que vivem em situação de pobreza para uma mudança de vida, restringindo os significados para as suas aprendizagens. Muitos sonhos desses alunos não são valorizados ou considerados como possíveis. Por outro lado, essas crianças e jovens buscam, justamente na escola, força, coragem, estímulo e as ferramentas para continuar a estudar. O que mobiliza uma criança ou um jovem em querer ou não ir à escola é o modo como cada um significa suas aprendizagens e as articula com as oportunidades para a sua vida futura.

Sabemos que as crianças “devem ir à escola”, pois ela é obrigatória e faz parte de um regime de verdade poderoso da modernidade que assegura esse espaço escolar para toda a população. A obrigatoriedade e a constituição da escola como essa maquinaria de normalização dos sujeitos são aspectos que contribuem para que as crianças continuem precisando ir à escola para serem disciplinadas (VEIGA-NETO, 2000). Essa condição é prevista pela legislação e todas as políticas de inclusão que asseguram a escola para todos. Outra condição é o estado de corrigibilidade (ARNOLD, 2006), que permite a correção contínua dos sujeitos e sua conseqüente inserção na escola, que se constitui no espaço privilegiado para a correção permanente do sujeito. Se essas são algumas das condições de possibilidade para que os alunos e alunas da contemporaneidade continuem necessitando ir à escola, vale focar nosso olhar sobre algumas cenas escolares nestes tempos da modernidade líquida.

Olhando para dentro da escola, percebe-se a presença de jovens tatuados, usando *piercings* e roupas extravagantes. As crianças aparecem com roupas e brinquedos das grifes de maior consumo no momento, mesclando originais e cópias, conforme o contexto de cada escola. Nota-se um consumo exacerbado daquilo que a mídia ensina a todo momento como a última novidade. De um mundo em que os heróis alimentavam os sonhos infantis e juvenis, passamos a colecionar celebridades momentâneas, que podem ter surgido do último Big Brother, das passarelas da moda ou, ainda, de corporações que fabricam os brinquedos infantis, filmes e vestuários que passam a habitar os materiais escolares de forma cada vez mais intensa. E a escola é o novo território do consumo. Será que a escola tem algum sentido para esses jovens e crianças? Dizendo de outra forma, será que escola atual consegue fazer sentido para esses sujeitos? Quais as práticas pedagógicas que entram em sintonia com a vida dessas crianças e jovens do século XXI? Quais os sentidos que faz circular? Que sujeitos produzem?

A cultura está envolvida na produção e circulação de significados, de modos como as pessoas vivem permutando e produzindo significados na vida social. Os significados culturais não estão nas próprias coisas, na materialidade dos objetos; eles são construídos nas práticas que os sujeitos vivem. Os significados dependem da circulação dos sentidos produzidos nessas práticas. É nesse processo que a linguagem ocupa uma função instituidora. A linguagem não apenas descreve os objetos, mas, nesse movimento, produz significados, realidades. Nesse sentido, os significados que construímos para as aprendizagens escolares são produzidos nas práticas vividas na escola e fora dela, na circulação dos sentidos que atribuímos a elas em determinado tempo e espaço. A escola já foi um espaço significado como “templo de saber”, em que a própria arquitetura dos prédios tomou a forma de templos.

Algumas pesquisas mostram que as aprendizagens escolares são produzidas por complexas relações e que os ideais e princípios da modernidade estão vivos no currículo escolar, produzindo tanto as ditas “dificuldades de aprendizagem” ou as posições de (não) aprendizagem (FABRIS, LOPES, 2005) quanto as condições para manter na escola inclusiva os sujeitos que ocupam as posições de não-aprendizagem (ARNOLD, 2006). Outros estudos (DAL IGNA, 2005) mostram como o gênero está centralmente imbricado com a produção das posições de desempenho escolar.

Rememoro essas pesquisas como forma de expressar a minha posição neste texto. Não são apenas esses significados que estão presentes nas aprendizagens escolares, mas esses são também passíveis de circulação nesse espaço tão complexo das aprendizagens e não-aprendizagens. Esses significados podem ajudar a pensar nas aprendizagens escolares de muitos grupos de estudantes que se inscrevem de forma intensa em posições de não-aprendizagem. Podemos suspeitar de que exista nesses grupos um processo de não-significação das aprendizagens por parte dos alunos, isto é, o não-compartilhamento dos sentidos para as práticas pedagógicas que a escola seleciona e põe em ação no currículo escolar.

Para uma melhor compreensão, retomo alguns dos significados que já foram centrais para a escola. A escola, em seu modelo medieval, não separava as aprendizagens da formação. Passa, então, para o modelo dos colégios, em que há uma expropriação da liberdade dos sujeitos e, cada vez mais, uma tutela dos colegiais, que perdem sua forma anterior de organização política, em que mantinham uma forte vinculação com a comunidade por meio das aprendizagens dos ofícios (VARELA,

2002). Nessa nova organização, a escola passa a desenvolver outras pedagogias, além das disciplinares: as corretivas.

A escola, tal como o colégio de jesuítas, fará a sua concepção platônica dos dons e das aptidões: se o menino fracassa deve-se a que é incapaz de assimilar esses conhecimentos e hábitos tão distantes dos de seu redor, portanto a culpa é só sua, e o professor não duvidará em lembrá-lo, o que às vezes significa enviá-lo a uma escola especial para deficiente (VARELA, 1992 p. 87).

O currículo dessas escolas passa a privilegiar cada vez mais um conjunto de saberes sistematizados que produzem sujeitos atrelados às novas configurações de poder que circulam na sociedade, e outras pedagogias passam a habitar o currículo escolar. Passamos a entender o currículo escolar como todas as práticas e experiências que a escola seleciona para que os sujeitos escolares vivam tanto no espaço escolar quanto em outros espaços. Por exemplo: as experiências que entram na escola por meio da vida de seus alunos e professores, subjetivados por filmes, programas de televisão, revistas, jornais e outros artefatos culturais que integram o seu cotidiano, através das pedagogias culturais.

O currículo escolar é também uma produção cultural. Ele é produzido na cultura e, por sua vez, produz sentidos, colocando-os em circulação, constituindo os sujeitos escolares. São essas práticas que considero importantes para problematizar na significação das aprendizagens escolares e na produção das subjetividades. Michel Foucault e vários autores contemporâneos mostram como a subjetividade é produzida e como essa produção mantém uma íntima relação com a educação escolar:

[...] a educação, notadamente a escolar, é uma forma de territorialização da subjetividade, isto é, uma forma de subjetivação. A educação, sobretudo a escolarizada, investe numa serialização, para usar um conceito sartriano, isto é, num processo de formação de subjetividades em série, reproduzindo-se a si mesmas como que curto-circuitando o movimento, fazendo com que ele se torne um “eterno retorno do mesmo” (GALLO, 2006, p. 214).

Pensemos sobre o funcionamento da escola moderna. Embora majoritariamente homogeneizante, ela também é espaço para as diferenças, que teimam em aparecer entre o mesmo. O sonho comeniano de ensinar tudo a todos se vê sempre solapado pelo imprevisível modo de os sujeitos aprenderem. Não há como saber e controlar a forma

como cada sujeito se apropria dos conhecimentos. Não temos como controlar as aprendizagens.

O aprender é, pois, um movimento involuntário que, portanto, foge a qualquer controle. E para o qual, então, não há métodos. Como aprendi e como aprendo filosofia? Sinceramente não sei explicar; mas certamente está para além e para quem de todos os métodos que me foram ensinados. E certamente também foi e é um processo distinto, diferente daqueles pelos quais passaram meus colegas de turma. E aí o terror para toda a pedagogia que se quis se constituir como ciência. A aventura do incontrolável, a “verdade” que se lhe escapa por entre os dedos. Aí está o terror para a escola-máquina-de-Estado: pois por mais que o espaço seja estriado pelos jogos de poder, há poderes contrários, há alisamentos, frutos de ações individuais e coletivas que traçam suas linhas de fuga (GALLO, 2006, p. 219-220).

Meu argumento é que, atualmente, podemos observar certos deslocamentos na significação da escola. Se ela já foi entendida como espaço para “aprendizagem de ofícios”, “templos do saber”, “lugar sagrado”, “máquina de ensinar”, não estaremos no limiar de uma nova concepção de escola e de significação das aprendizagens escolares?

Analisar alguns desses significados atribuídos à escola contemporânea é o que passo a fazer a partir desta seção do texto.

Pedagogias escolares: conhecer ou conviver?

Quando se pergunta o que os alunos gostam de fazer na escola ou o que mais gostam na escola, percebe-se, de forma intensa, a preferência pelos projetos, pelas pedagogias que centram suas ações nas relações e em pedagogias mais ativas. Vejamos alguns depoimentos de alunos de 4ª e 5ª série dessas escolas:

Aluna: Eu gosto das quartas e quintas-feiras, quando tem esses projetos que eu falei, do Clube de Mães e da banda.

Aluna: Tem muitos projetos legais que a gente participa.

Aluna: Eu não gosto de estudar, prefiro ficar dormindo. Eu venho para a escola porque a minha mãe me manda, eu não gosto de vir.

Repórter: Tu não virias se tua mãe não mandasse vir para cá?

Aluna: Eu, não. Eu acho o estudo importante, porque sem ele a gente não seria nada na vida.

Repórter: Mas como é isso?

Aluna: Eu gostaria de ficar dormindo.

Parece que a escola precisa constantemente, neste tempo em que vivemos, reinventar-se, mudar o formato, as metodologias, mas nem sempre essa mudança altera o sentido da serialidade, da produção do mesmo e até dos ideais que a comunidade alimenta sobre a escola.

As crianças e jovens são atraídos para a escola nos turnos inversos aos de suas aulas e nos finais de semana com certa facilidade. Várias pesquisas têm mostrado o quanto a comunidade das proximidades da escola vive um processo de ligação permanente com ela e como a escola exerce um fascínio sobre essas pessoas (COSTA, 1995, 2003).

Cansei de observar pessoas que ficavam do lado de fora da escola, olhando para ela, para dentro da alta cerca de tela que a protegia, como se ela fosse um destino, uma esperança. E nas muitas conversas que tive na época com estudantes dessas escolas, eles contavam que iam à escola porque seus pais diziam que ela era a única chance que tinham de melhorar de vida, de ter uma profissão, de encontrar um emprego. Também conversei com moradores da vila e eles confirmavam isso: “Quero que meu filho entre na escola, que estude, porque, se ele não passar pela escola, não tem chance de encontrar um caminho na vida” (COSTA, 2003, p.39).

Pode-se pensar se esse não é um significado produzido pelo tempo da modernidade líquida em que vivemos. Bauman (2001) vai mostrar que, nesse tempo os sólidos se desfazem, tudo parece liquifazer-se. A escola, como instituição gestada na modernidade, não poderia estar sofrendo também esse impacto da modernidade líquida? Os variados projetos e atividades no turno inverso e nos finais de semana são propostas mais centradas na convivência do que no conhecimento.

Os projetos são propostas pedagógicas desenvolvidas com o objetivo de complementação, para ocupar a vida dos alunos, para afastá-los da rua e das drogas e fazê-los viver a experiência de uma agenda completa. A velocidade entra em cena, a agenda cheia de compromissos também. Qual o sentido de criar esses projetos que se dão fora do espaço da aula? Nas escolas que estão sendo pesquisadas, é grande o número de projetos oferecidos; mesmo assim, o número de alunos com história de repetências e “fracasso escolar” permanece intenso. O que faz com que essas atividades sejam preferidas? Os alunos estariam apenas em busca de ação e de um espaço mais seguro? Em busca de espaços de convivência, tais como os proporcionados pelos

shoppings, e daquele espaço do “parque de entretenimento”, já apresentado por Varela (2002)?

É como se as instituições escolares que funcionam com pedagogias psicológicas se afastassem nas primeiras etapas de formação da função explícita da transmissão de saberes, como se a paixão pelo conhecimento e compreensão dos mundos da natureza e da cultura se vissem relegados ou quase excluídos em detrimento de um processo de formação de personalidades apenas encoberto mediante referências lúdico-tecnológicas, a processos de simulação de problemas, a jogos na “realidade virtual” que fazem de muitas escolas verdadeiros parques de alucinado entretenimento (p.103-104).

O que temos percebido e constatado mediante avaliações promovidas pelo próprio governo é que as aprendizagens escolares estão em situação precária. Muitos alunos chegam ao final do ensino fundamental não-alfabetizados; em outros níveis, a qualidade também vindo sendo questionada. Meu argumento é que, imperando as pedagogias psicológicas, a escola não prioriza o conhecimento, e sim as relações. Ler, escrever, calcular, saber pensar e refletir não são atividades usualmente utilizadas em um parque de diversão. Será que os/as alunos/as vêm nessas “escolas parques” um lugar para aprender e ensinar? Que escola é essa que estamos produzindo neste tempo da modernidade líquida? Parece que não apenas as pedagogias psicológicas estão envolvidas nessa produção de sentidos, mas também as condições de possibilidade advindas da modernidade líquida, em que outras pedagogias entram em cena.

“Líquido-moderna” é uma sociedade em que as condições sob as quais agem seus membros mudam num tempo mais curto do que aquele necessário para a consolidação, em hábitos e rotinas, das formas de agir. A liquidez da vida e a da sociedade se alimentam e se revigoram mutuamente. A vida líquida, assim como a sociedade líquido-moderna, não pode manter a forma ou permanecer em seu curso por muito tempo (BAUMAN, 2001, p.7).

Parece que encontramos aqui um paradoxo. Por um lado, a escola moderna pretende manter os tempos e espaços, congelar essas formas; por outro, essa condição em que vivemos nos lança em um movimento acelerado de mudanças. A escola parece fora de rotação. Muitas escolas parecem anacrônicas pelas práticas que desenvolvem, mas uma grande parte assume a mudança como convite para a aceleração, velocidade e aceitação do modelo de escola parque. Esse é um processo complexo, mas que nessas escolas aparece de forma acentuada por meio de projetos, banda, capoeira, esportes,

dança, pintura, etc. Talvez os próprios projetos sejam formas que a escola encontrou de dar respostas às demandas da modernidade líquida. Em um texto sobre a invenção das Dificuldades de Aprendizagem, (FABRIS; LOPES, 2005) foram analisadas as pedagogias disciplinares, corretivas e psicológicas apresentadas por Varela (2002), anunciando-se as pedagogias da vigilância e do controle, mais intensamente abordadas por Lopes (2006). Penso que é possível articular a emergência dessas pedagogias com este tempo da modernidade, sem ilusões, sem mais certezas, o que nos lança no jogo sistemático e voraz da vigilância e controle das aprendizagens de nossos alunos.

Mecanismos sofisticados de vigilância são criados na escola para que cada aluno seja acompanhado dentro de uma microfísica do detalhe. Seu corpo, sua inteligência, seu desenvolvimento sensório-motor, sua aprendizagem em diferentes áreas do saber, sua mobilidade dentro de diferentes grupos são vigiadas cotidianamente. Tal vigilância exige um acompanhamento rigoroso e uma sofisticação nas formas de registrar o que se vê. Dependendo do que se percebe estar ocorrendo com os alunos, qualquer sinal de incorreção detectado após a aplicação de pedagogias corretivas pode acionar as pedagogias de controle. Essas estão sempre alertas e a qualquer sinal de fuga do indivíduo às outras pedagogias, ela é acionada trazendo com ela outros mecanismos que podem ser vistos operando tanto em nível macro quanto em nível micro de ensino (LOPES, 2006, p. 5-6).

Dal Igna (2005), ao analisar o desempenho escolar de meninos e meninas, também se depara com as condições dessa modernidade líquida e mostra o quanto as relações vão se alterando nas pedagogias escolares:

Se antes ocupávamo-nos na escola com a recuperação, agora esta tem que ser progressiva, acelerada, o fluxo tem que ser permanente. Não basta garantir o acesso e assegurar a permanência das crianças e jovens na escola. É preciso que essa passagem seja ‘bem-sucedida’. Assim, os desempenhos são avaliados e registrados permanentemente. Ao menor sinal de dificuldade na realização das atividades e no cumprimento das tarefas escolares, o/a professor/a encaminha o/a aluno/a para aula de reforço, classe de aceleração ou laboratório de aprendizagem. Estas também são formas de recuperação/correção, porém desenham novos tempos e espaços para as aprendizagens escolares de cada estudante (p. 36-37).

Não estou fazendo nenhum julgamento de valor, apenas mostrando os significados possíveis e levantando algumas possibilidades de análise. A “escola parque de alucinado entretenimento”, descrita por Varela (2002, p.36-37) como produção das pedagogias

psicológicas – e, eu acrescentaria, também desse tempo da modernidade líquida, em que pedagogias de vigilância e controle proliferam –, pode estar nos dizendo que nela o conhecimento não é o foco, ao menos não aquilo que a escola da modernidade sólida vinha entendendo como conhecimento escolar. O que pretendo argumentar é que, diante desse tensionamento, a própria instituição escola é também questionada; não só o conhecimento é problematizado, como também as próprias identidades escolares. Hoje é necessário que um aluno e uma aluna sejam eficientes, produtivos, autônomos, flexíveis, com alta capacidade de mudança e velocidade. Os significados para as aprendizagens e para a permanência ou não na escola são alterados e reinscritos em outras dinâmicas, diferentes daqueles sonhos caros à modernidade.

Não precisamos fugir das pedagogias que proliferam na escola, mas podemos usar uma condição que a própria modernidade líquida nos oferece: a incerteza e a imprevisibilidade. Podemos escolher essas ferramentas para usar na própria problematização das pedagogias escolares, agregando uma atitude investigativa e hiper-crítica ao fazer pedagógico. Talvez não possamos reverter as pedagogias que proliferam neste tempo, mas podemos ficar atentos/as para outras possibilidades pedagógicas que desloquem os sujeitos de posições que tanto interessam a uma política neoliberal. Usar outras armas que produzam outros sentidos. Uma escola centrada nas relações de convivência necessitaria expulsar o conhecimento? Parece que precisamos ficar mais atentos/as a esse significado atribuído à escola contemporânea.

Valorização da escola que cuida

Não é recente a discussão sobre se a escola deve educar ou cuidar. Nas comunidades situadas na periferia da cidade, o cuidado é uma função que ganha destaque, principalmente por parte da comunidade escolar.

Eu imagino a Vila X com a escola Margarida ² e sem a escola Margarida. Não tem como imaginar. Essas crianças todas fora da escola. Se não me falha a memória, é a maior escola em número de alunos inscritos em toda a cidade, é a maior escola do município. (Vice-presidente do CPM)

Fonte: Vídeo da Escola Margarida

² As escolas e sujeitos nomeados são fictícios.

Os depoimentos são permeados de cenas que mostram as crianças fora da escola brincando em esgotos e ruas alagadas e o muro da escola com alguns grafites. A edição do vídeo também ajuda a construir o significado do quanto a escola é valorizada pela comunidade como lugar protegido para que as crianças não estejam na rua, sem cuidados.

Repórter: Por que não dá para sair à noite?

Alunos: Porque os nossos pais acham que tem perigo na rua. Às vezes, acontecem coisas que as crianças não sabem ainda como os maiores, tipo de briga, e a gente pode estar junto e sair ferido. Às vezes, aparecem muitas crianças desaparecidas e mortas. Dizem que é perigoso. Tem ladrão, tem maconheiro, que estupram meninas e gurus, é muito perigoso. Os pais dizem que é perigoso.

Fonte: Vídeo da Escola Margarida

Outra narrativa que circula é a da escola como um posto de saúde.

Professor: Ela representa um posto de saúde. Um lugar onde o pessoal vem para resolver problemas que nem têm muito a ver com a escola [cenas de alunos comendo nos refeitórios da escola]. A escola está mais para sanar os problemas da comunidade, dessas famílias, do que realmente trabalhar com os alunos.

Fonte: Vídeo da Escola Rosa Vermelha

A narrativa de um professor de uma dessas escolas mostra o quanto a escola vem sendo assumida como um lugar ao qual competem mais funções além de ensinar; entre elas, uma ganha relevância – a saúde. A escola, há muito tempo, vem assumindo uma posição de espaço para a cura. A concepção higienista parece nunca ter se separado das práticas escolares, hoje com outros significados, mas a escola continua investindo em sanar e gerenciar as populações. São vacinas, combate ao piolho, às escabioses, aos vermes, cuidados com a dentição, etc. Existe toda uma relação com a saúde que vai além das aprendizagens escolares.

Parece que a íntima relação entre docência e feminização carrega um peso maior para a ação dos cuidadores, principalmente nos anos iniciais de escolarização, em que a maioria dos docentes é de mulheres. A feminização do magistério, argumento já extensivamente pesquisado e analisado por diferentes autoras (LOURO, 1997; COSTA, 1997; COSTA & SILVEIRA, 1998, etc.), também contribui para que esse significado atribuído à ação docente circule com maior intensidade nos espaços escolares. Nas escolas desta pesquisa, também encontramos mulheres como maioria do corpo docente.

Professor: Às vezes, eu penso que eles querem mais é um lugar para largar os filhos. Então, se eles estão buscando alguma coisa a mais do que esse lugar para largar os filhos, para deixar que alguém cuide, que alguém tenha responsabilidade sobre eles, nesse momento, eles não mostraram.

Professora: Falta um pouco de apoio da família. Os pais não vêm a escola, a educação, como uma coisa importante. Tenho certeza que não é culpa dos pais, é toda uma estrutura. Toda uma vida que eles tiveram, que também não foram valorizados.

Fonte: Vídeo da Escola Rosa Vermelha

Onde a convivência se torna a lógica principal e o cuidado ganha relevância, temos os elementos necessários para que tal espaço seja representado como privado e sem compromisso com a aquisição de conhecimentos. Se formos ao dicionário etimológico, vamos encontrar os seguintes significados para o verbo “cuidar”: *cogitar, imaginar, pensar, tratar de, dar atenção a*. Não podemos prescindir desses significados em uma ação pedagógica, mas o problema é quando essa ação passa a ser a principal e é desvinculada de uma dimensão política, ética, técnica e estética. O conhecimento precisa ser o foco quando falamos em convivência dentro de uma escola. Cuidar e conhecer não precisam ser excludentes, mas a escola precisa assumir a sua principal função que é proporcionar o acesso ao conhecimento.

A escola aberta: um *shopping* de final de semana?

Professora: A escola não é só esse lugar em que eles vêm para estudar. A escola é o lugar que eles têm no final de semana, a “escola aberta”. Como os outros adolescentes e crianças vão para o *shopping*, para o centro, aqui não, o *shopping*, a diversão deles é dentro da própria escola.

Fonte: Vídeo da Escola Rosa Vermelha

Um *shopping* é, por excelência, um lugar de convivência nesses tempos de culto ao consumo exacerbado. Um espaço em que as relações de consumo ganham prioridade. Mas o espaço da escola aberta pode ser considerado um *shopping*?

A aliança família-escola também se alterou de forma radical. As propostas governamentais vêm incentivando uma maior relação entre a escola e a família. Várias campanhas já foram desenvolvidas. Uma delas é o projeto “escola aberta”, que também funciona em uma das escolas pesquisadas.

Haveria benefícios no caso de uma comunidade ter uma boa relação com a escola, pois não vai depredá-la, e sim sentir-se parte dela. A escola aberta seria mais uma

estratégia de controle e governmentamento. Trazemos os sujeitos para o interior da escola por mais tempo e em todos os seus espaços e teremos melhores condições de controle e vigilância. Mas ocorre que as escolas abertas vêm desenvolvendo atividades que parecem enfatizar a representação de que a escola é um lugar para todas as atividades, entre elas, de forma muito periférica, são citadas as referentes ao conhecimento.

Observamos que, nos dois vídeos, os alunos em nenhum momento referem as aulas de matemática, português e de outras áreas para mostrar sua articulação com aquele espaço. Citam a banda, o futebol, o vôlei e muitas outras atividades que reforçam as relações muito mais do que as atividades intelectuais. Apenas uma aluna, que participa de dois projetos, vê na escola as condições futuras para fazer um intercâmbio no desafio de estudar inglês; é a única aluna que cita uma disciplina escolar.

Novamente, pergunto se não estaríamos longe de uma escola que prioriza os conhecimentos. O que significa deixar que a convivência seja o mais forte objetivo da escola? Parece-me que essa possibilidade é mais uma estratégia de controle das populações escolares. A escola aberta nos finais de semana coloca no seu interior todos aqueles sujeitos que poderiam depredá-la, oferecendo algum risco de evasão ou de desvio da meta de manter todos na escola. Ele assegura mais harmonia e contenção das ações violentas, pois há mais controle e vigilância. Todas essas ações fazem parte do governmentamento das populações. É preciso que todas as instituições mobilizem estratégias para a melhor gestão do espaço público e privado. A pesquisa de Klaus (2004) mostra como essa aliança família-escola é produtiva.

Com isto não quero dizer que a família enquanto instituição social perdeu sua importância, mas que ela é reinscrita nesta nova lógica. A segurança que antes era encontrada (ou imaginava-se que era) no todo social com seus lugares bem claros e definidos — lugar da família, lugar da escola — é buscada agora em comunidades autogovernáveis. Esta hibridização dos lugares sociais que se dá no neoliberalismo faz com que o que era papel da família e da escola estenda-se também a outros espaços sociais. Muitas tarefas deslocam-se e há uma tentativa permanente de responsabilização dos pais pela educação das crianças (a suposta recuperação dos lugares ocupados por cada instituição...). Porém, como muitas questões transcendem o espaço da família e como a própria família vem passando por inúmeras transformações, é preciso compartilhar responsabilidades para melhor gerenciar os riscos sociais (KLAUS, 2004, p.148-149).

Afinal, que escola é essa?

Professor: O futuro ainda não é preocupação do dia-a dia deles.

Fonte: Vídeo da Escola Rosa Vermelha

Vimos nesses materiais e entrevistas que nem todas as crianças e jovens querem ir à escola, mas uma grande maioria sente-se interpelada por ela. Entretanto, busca-se nesse espaço um lugar para a convivência muito mais que conhecimentos. O conhecimento ganha sentido quando essas crianças e jovens se sentem que a escola pode ajudar na concretização de seus sonhos de um futuro melhor. Consideremos, por exemplo, o depoimento da aluna que pretende fazer intercâmbio, a única a falar em uma atividade escolar envolvendo conhecimentos sistematizados. Não falar no futuro não pode ser um sinal de que a escola não está conseguindo mostrar que ela ajuda a produzir esse futuro? A linguagem do próximo excerto é significativa, quase todos os alunos referem que depois de terminar os estudos, depois que sair da escola, é que irão concretizar seus sonhos. Parece que eles não conseguem visualizar a escola ajudando a concretizar esses sonhos.

Repórter: Aqui ninguém sonha?

Alunos/as: Meu nome é V. Depois que eu sair da escola, quero ser veterinária. Meu nome é P. e, quando eu sair da escola, quero ser psicóloga. Meu nome é J. e tenho 11 anos. Depois que eu tiver concluído os meus estudos, eu quero ser dançarina. Meu nome é N. e quando eu crescer, quero ser juiz. Meu nome é B., tenho 10 anos e, quando sair do colégio, quero ser jogador de futebol.

Fonte: Vídeo da Escola Margarida

No entanto, esses sonhos nem sempre são compartilhados por professores e comunidade. Alguns professores parecem não acreditar que esses alunos possam realizar esses sonhos. Parece que essas crianças não podem sonhar, pois jamais irão conseguir alcançar tais objetivos. Argumento que alunos e alunas encontram nesses sonhos o impulso para continuarem estudando e fazendo todo o esforço para aprender.

Alunos e alunas: Além de trabalhar, eu queria fazer intercâmbio. Eu adoro inglês. É a matéria que eu mais gosto.

Trabalhar em qualquer coisa. Depois de terminar tudo, trabalhar em uma loja.

Eu penso em ser advogado ou empresário. Eu quero ser político, porque o meu pai também é.

Eu quero ir para fora, para outros países, Itália.

Fonte: Vídeo da Escola Margarida

Parece que a escola que interpela os sonhos dessas crianças e jovens consegue um movimento em relação às aprendizagens. Não estou aqui me referindo apenas ao interesse e ao prazer, mas a uma vinculação mais profunda, que envolve processos de subjetivação e de constituição dos sujeitos, em que provavelmente esses sentimentos e muitos outros entram em ação. Estou falando da relação entre o que fazem conosco e aquilo que cada um/a de nós faz consigo mesmo/a. Como essa relação e significado têm a ver com a cultura em que vivemos, voltamos ao processo de significação cultural. Nesse processo, ganha relevância um conceito trabalhado por Judith Butler, a performatividade. Esse conceito é importante para entendermos como se produzem alguns significados e, assim, como podemos participar desse processo.

Argumento, a partir de Silva (2000, p. 95), que:

É exatamente essa “citacionalidade” da linguagem que se combina com seu caráter performativo para fazê-la trabalhar no processo de produção de identidade. Quando utilizo a expressão “negrão” para me referir a um homem negro, não estou simplesmente manifestando uma opinião que tem origem plena e exclusiva em minha intenção, em minha consciência ou minha mente. Ela não é a simples expressão singular e única de minha soberana e livre opinião. Em um certo sentido, estou efetuando uma operação de “recorte e colagem”. Recorte: retiro a expressão do contexto social mais amplo em que ela foi tantas vezes enunciada. Colagem: insiro-a no novo contexto, no contexto em que ela reaparece sob o disfarce de minha exclusiva opinião, como o resultado de minha exclusiva operação mental. Na verdade, estou apenas “citando”. É essa citação que recoloca em ação o enunciado performativo que reforça o aspecto negativo atribuído à identidade negra de nosso exemplo. Minha frase é apenas mais uma ocorrência de uma citação que tem sua origem em um sistema mais amplo de operações de citação, de performatividade e, finalmente, de definição, produção e reforço da identidade cultural.

Nas escolas analisadas, a ênfase pedagógica estava nas atividades de convivência. O conhecimento também precisa ser o articulador desse espaço. Esse parece ser o desafio dessas comunidades se quiserem assegurar a alunos e alunas um lugar de representação na cena social. A escola ainda é a instituição que tem compromisso em

fazer chegar a todas as classes sociais o conhecimento culturalmente legitimado. Como as escolas têm assumido esse compromisso?

Como nos colocamos frente ao depoimento dessa aluna?

Aluna: A escola é importante porque um dia eu estava conversando com minha colega... A gente pode até ganhar uma promoção para ir para outros países.

Repórter: Isso faz com que você se dedique mais aqui na escola?

Aluna: Com certeza.

Fonte: Vídeo da Escola Margarida

Referências

ALVES, Nilda. No cotidiano da escola se escreve uma história diferente da que conhecemos até agora. In: COSTA, Marisa Vorraber (Org.). *A escola tem futuro?* Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p.81-102.

ARNOLD, Delci. Dificuldades de aprendizagem: o estado de corrigibilidade na escola para todos. São Leopoldo: UNISINOS, 2006. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2006.

BAUMAN, Zygmunt. *Modernidade líquida*. Tradução Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

CARRAVETTA, Luíza. Vídeos educativos, São Leopoldo, Curso de Comunicação - UNISINOS, vol. n.1, n.2, 2006.

COSTA, Marisa Vorraber. *Trabalho docente e profissionalismo*. Porto Alegre: Sulina, 1995.

COSTA, Marisa Vorraber; SILVEIRA, Rosa Maria H. *Produzindo subjetividades femininas para a docência: um estudo da revista Nova Escola*. Porto Alegre: UFRGS/FACED, 1997. Relatório de Pesquisa.

COSTA, Marisa Vorraber; SILVEIRA, Rosa Hessel. A revista Nova Escola e a constituição de identidades femininas. In: BRUSCHINI, Cristina; HOLLANDA, Heloísa Buarque de (Orgs.). *Horizontes Plurais: novos estudos de gênero no Brasil*. São Paulo: FCC; São Paulo: Editora 34, 1998. p. 345-377.

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

COSTA, Marisa Vorraber. A escola com que sonhamos é aquela que assegura a todos a formação cultural e científica para a vida pessoal, profissional e cidadã. In: COSTA, Marisa Vorraber (Org.). *A escola tem futuro?* Rio de Janeiro: DP&A, 2003, p.23- 52.

DAL IGNA, Maria Cláudia. “Há diferença”? Relações entre desempenho escolar e gênero. Porto Alegre: UFRGS, 2005. 167f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2005.

FABRIS, Elí Terezinha Henn, LOPES, Maura Corcini. *Dificuldade de aprendizagem: uma invenção moderna*. In: 28ª REUNIÃO ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO – ANPEd, Caxambu, 2005. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/28/textos/gt15/gt15874int.rtf>>

GALLO, Silvio. Sob o signo da diferença: Em torno de uma educação para a singularidade. In: SILVEIRA, Rosa Maria (Org.). *Cultura, poder e educação: um debate sobre Estudos Culturais em Educação*. Canoas: Ed. ULBRA, 2005. p.211-223.

KLAUS, Viviane. *A família na escola: uma aliança produtiva*. Porto Alegre: UFRGS, 2004. 184f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2004.

LOURO, Guacira Lopes. *Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista*. Petrópolis: Vozes, 1997.

VARELA, Julia. ALVAREZ-URÍA, Fernando. A maquinaria escolar. *Teoria e Educação*, Porto Alegre, n.6, 1992.

VEIGA-NETO, Alfredo. Espaços, tempos e disciplinas: as crianças ainda devem ir à escola? In: CANDAU, Vera Maria (Org.). *Linguagens, espaços e tempos no ensinar e aprender*. Rio de Janeiro: DP&A, 2000. p.09-20.