

A ESCOLA E ALGUMAS CONFIGURAÇÕES NA CONTEMPORANEIDADE

THE SCHOOL AND SOME SETTINGS IN CONTEMPORANEITY

Cláudia Schvingel Klein Bühring*

Marli Teresinha Quartieri**

Rogério José Shuck***

Suzana Feldens Schwertner****

RESUMO

Este artigo problematiza como alguns professores se situam frente às configurações da escola, bem como, suas enunciações em torno dela. A abordagem, de cunho qualitativo, faz uso de entrevista semiaberta com dois professores da Educação Básica e da apresentação dos desafios da escola em forma de imagem. O referencial teórico, apoiado em autores modernos e contemporâneos, tenciona a função e os desafios da escola em tempos emergentes. Como resultados, inferimos que, contemporaneamente, o contexto de ensino e de aprendizagem desafia escola e professores a trabalharem com práticas diferenciadas daquelas pensadas na modernidade. Os professores, atentos às novas tecnologias, sabem que a função da escola vai além dos muros escolares, além de exigir a participação direta das famílias.

Palavras-chave: Contemporaneidade. Escola Básica. Professores.

ABSTRACT

The article discusses how some teachers are situated facing the school settings, as well as their utterances around it. The approach is of qualitative nature, which was administered a mixed questionnaire (open- and closed- ended items) with two teachers from basic education and the presentation of the school's challenges in the form of image. The theoretical framework, supported by modern and contemporary authors, confronts the school's functions and challenges in emerging times. As a result, we infer that in these contemporaneous times, the context of teaching and learning challenges the school and teacher to work with different practices of those thought in modernity. Teachers, aware of new technologies, know that the school function goes beyond the school walls, and that requires the direct participation of families.

Keywords: Contemporaneity. Basic School. Teachers.

Primeiras Palavras

Iniciamos as discussões desta escrita com a seguinte problematização: Quais seriam as funções e os desafios da escola na contemporaneidade? Funções e desafios, que

* Professora da rede Municipal de Educação de Lajeado/RS. clau.dial@hotmail.com

** Professora da Universidade do Vale do Taquari. mtquartieri@univates.br

*** Professor da Universidade do Vale do Taquari. rogerios@univates.br

**** Professora da Universidade do Vale do Taquari. suzifs@univates.br

podemos associar a reflexões evidenciadas por vários autores, sejam eles modernos ou contemporâneos. Neste artigo, relacionamos a problematização inicial com a autora Traversini (2011, p. 1), que também pergunta: “Estará a escola contemporânea desencaixada, em descompasso com os tempos atuais? A escola e os professores estariam desenvolvendo currículos inadequados ou obsoletos para o sujeito-estudante pós-moderno?”. Em outras palavras, as funções e os desafios estariam associados, relacionados ao descompasso, desencaixe dos currículos escolares?

Estas questões nos remetem ao papel ou à função do professor e às novas configurações da escola na contemporaneidade. Em Nóvoa ([s.d]), encontramos cinco disposições que ele considera como essenciais para a definição dos professores nos dias de hoje: o conhecimento, a cultura profissional, o tacto pedagógico, o trabalho em equipe e o compromisso social. Para Nóvoa ([s.d]), estas disposições deveriam inspirar a formação dos professores, que estaria “[...] muito afastada da profissão docente, das suas rotinas e culturas profissionais” (NÓVOA, ([s.d]), p. 1). Já para a autora Corazza (2013, p. 94), em tempos contemporâneos, o professor, enquanto educa, é um pesquisador, isto é, entra em devires pesquisadores, possui um espírito pesquisador. E indaga: “Caso não fosse assim, como ensinaria? O que e como ensinaria?”.

O professor, a escola e o ensino estão intrinsecamente interligados, haja vista que, ao expressarmos a palavra “escola”, muitas representações e ou imagens fazem-se presentes em nossa “memória”, tais como: alunos, classes, quadro negro, prédio, salas de aula, e claro, professor, entre outras. Enfim, muito pode ser representado ou imaginado; os personagens e objetos pertencentes à escola nos possibilitam este pensamento. Nesse sentido, encontramos várias representações que associamos ou relacionamos em nossa “memória” quando olhamos a escola. O cenário atual chama a atenção pela forma como os currículos escolares são organizados, traduzidos, e como se mantêm instáveis e ou imutáveis por longos e longos anos.

Por conta disso, pretende-se, neste trabalho, problematizar as funções e, conseqüentemente, os desafios da escola na contemporaneidade. O desafio que nos colocamos foi produzir um texto reflexivo e teórico decorrente da análise dos materiais produzidos junto a professores em seu ambiente de trabalho. Os materiais foram analisados partindo de uma entrevista semiaberta com dois professores de uma escola pública da Educação Básica, localizada na região Sul do Brasil, que serão denominados de P1 (Professor 1) e P2 (Professor 2). Na sequência à entrevista, foi solicitado aos professores que apresentassem em imagem os desafios da escola na contemporaneidade.

Por meio da coleta de dados, foi possível investigar o que os sujeitos entrevistados pensam acerca da temática geradora da pesquisa de campo: a função da escola hoje e seus desafios. Além disso, foi realizada uma sucinta discussão com alguns autores que discutem a temática, com enfoque nas funções e nos desafios da escola. Para tanto, trazemos na sequência algumas teorizações e algumas configurações acerca da escola, os caminhos investigativos adotados, assim como, as descobertas feitas com os entrevistados e, por fim, algumas considerações.

Algumas configurações da escola na contemporaneidade

A educação é o modo como as pessoas, as instituições e as sociedades respondem à chegada daqueles que nascem. A educação é a forma com que o mundo recebe os que nascem, responder é abrir-se à interpelação de uma chamada e aceitar uma responsabilidade. Receber é criar um lugar: abrir um espaço em que aquele que vem possa habitar; pôr-se à disposição daquele que vem [...] (LARROSA, 2001, p. 188).

Para pensar as funções e os desafios da educação e, dentro deste contexto, pensar a escola e o professor, optamos por aproximar-nos das reflexões de Larrosa (2001). A maneira como nos envolvemos no processo educacional reflete a maneira como estamos abertos ou não para a chegada dos que querem habitar o espaço escolar. Urge o questionamento: Como olhamos as crianças que chegam e habitam os espaços escolares? Para Corazza (2001, p. 22), “os olhos que olham as crianças na escola e na sala de aula não são nunca isentos, sequer desinteressados, muito menos descritivos”. Conforme Corazza (2001), estes olhares estão carregados de relações de poder e de saber, constituídos de políticas de identidade e de representações culturais. Ainda, estes olhares, para a autora, jamais serão inocentes e sem sentido.

Nesse sentido, esta reflexão se coloca na perspectiva dos olhos que olham as crianças, para os olhos que olham a educação, a escola, as suas funções e desafios na contemporaneidade. Veiga-Neto e Lopes (2004, p. 232) expressam que é preciso “[...] alfabetizarmos o olhar para conseguir enxergar tudo aquilo que se dá a esse olhar”. Significa observar os detalhes do cotidiano, “[...] de modo que, olhando para além do lugar comum, se consiga apreender os jogos de significação nos e pelos quais aprendemos – entre outras coisas, viver segundo esquemas temporais e espaciais mais ou menos disciplinados” (VEIGA-NETO; LOPES, 2004, p. 232).

A escola é uma instituição que nasce na modernidade, no final do século XVI, como reguladora da ordem, assim como as fábricas e os hospitais. Esta ordem passou a

ser dever do Estado no que compete à formação dos cidadãos, garantindo que tenham bons comportamentos, ou seja, uma boa disciplina. A escola, ao lado desta ordem, universalizou os valores que são responsáveis pela formação cidadã, destituindo qualquer tipo de ameaça à ordem. Esta ordem está diretamente ligada à disciplina do corpo, e deste modo, a palavra disciplina é a palavra de ordem na produção de corpos dóceis.

Para Veiga-Neto (2008), a disciplina moderna funciona para produzir corpos dóceis; já o controle pós-moderno funciona para produzir corpos flexíveis. Esta configuração promove novas formas de subjetivação e de assujeitamento no sujeito contemporâneo. Portanto, a ênfase está no deslocamento da disciplina para o controle. Neste deslocamento, a função da escola pode ser pensada e potencializada. Conforme Veiga-Neto (2008, p. 39-40), “[...] não se trata de pensar a escola apenas como produzida pela sociedade em que ela se insere, mas, também, e ao mesmo tempo, de pensá-la como produtora dessa mesma sociedade”. Sabemos o quanto a escola disciplinou corpos e trabalhou determinados saberes sem sentido para o sujeito. Por fim, Veiga-Neto (2008) comenta que não é mais novidade afirmar que hoje estamos vivendo a crise da modernidade.

Na entrevista de Jorge Ramos do Ó, publicada em 2007, com o tema: “Desafios à escola Contemporânea: um diálogo”, quando a entrevistadora Marisa Vorraber Costa pergunta acerca das mudanças da escola no século XXI, surpreende a resposta, conforme segue:

O modelo secular que temos hoje é um modelo que foi criado no final do século XIX e que se baseia estruturalmente, digamos assim, na construção de grupos homogêneos de alunos que progridem por classes e onde existe sempre uma correlação entre a idade do aluno e o saber que lhe é fornecido (RAMOS DO Ó, 2007, p. 110).

Para Ramos do Ó (2007), com o passar dos anos, a escola passou por modificações, ainda que elas sejam consideradas lentas e pouco significativas em relação às transformações da população que a foi constituindo. O modelo de escola a que Ramos do Ó (2007) se refere é um modelo racionalista, herdado do Iluminismo. Este modelo, segundo o autor, foi abandonado, principalmente nas últimas décadas. E complementa: “Nós hoje temos mais consciência da importância das contradições nos diversos domínios da vida política, social e econômica; a nossa identidade está bem mais marcada por ambivalências e por ambiguidades múltiplas que todos enfrentamos” (RAMOS DO Ó, 2007, p. 110).

De fato, para Ramos do Ó (2007), a escola tem refletido pouco a respeito destes domínios da vida e continua a funcionar em torno de ideias que diferenciam o que é certo e errado. Por conta destas teorizações, o autor define que o modelo de educação que temos hoje “[...] está mais perto do século XIX do que do século atual. E os alunos que nós temos, evidentemente, são mais do século XXI do que do século XIX” (RAMOS DO Ó, 2007, p. 110). Para o autor, existe uma disparidade entre o aluno do século XXI e a escola, que é a mesma dos moldes do século XIX.

Corazza (2013) explica que, a partir dos anos 80, na área educacional, com a emergência de novas identidades coletivas e políticas, passa-se a estudar e a valorizar as denominadas teorias pós-críticas, pós-estruturalistas, pós-modernistas, oriundas dos estudos culturais, feministas, gays, étnicos e ecológicos. Esta emergência fornece aos professores, “[...] diversas ferramentas conceituais e operatórias, novas linguagens, matéria-prima que lhes permite trabalhar uma diferenciada problematização do mundo contemporâneo; que se tornava, também ele, diferenciado” (CORAZZA, 2013, p. 95- 96). Portanto, para a autora, os professores passam a tensionar os sistemas de pensamento moderno e a suspeitar de suas verdades; perguntar mais acerca das formas de racionalidade e de suas promessas de liberdade, igualdade e fraternidade; duvidar das naturalizações; estranhar o que era familiar; problematizar o que não era problemático; desconstruir sentidos, entre outros (CORAZZA, 2013).

Identidade e contemporaneidade

Ao estudarmos outros autores que teorizam acerca dos desafios e funções da escola neste século, encontramos em Bauman (1998, p. 20), uma definição interessante de contemporaneidade ou pós-modernidade. Para este autor, a pós-modernidade é “[...] a época, ou estilo de vida em que a colocação em ordem depende do desmantelamento da ordem tradicional herdada e recebida; em que ser significa um novo começo permanente”. O autor defende que o projeto moderno pretendia libertar os indivíduos da identidade que haviam herdado, ou seja, “A identidade devia ser erigida sistematicamente, de degrau em degrau e de tijolo em tijolo, seguindo um esquema concluído antes de iniciado o trabalho” (BAUMAN, 1998, p. 31).

A concepção de construção da identidade dos sujeitos, de tijolo em tijolo, nos remete também à imagem de uma árvore. Esta relação nos remete às ideias de Pais (2013),

ao fazer uso da imagem da árvore e do rizoma associando-os, respectivamente, à modernidade e à contemporaneidade. Segundo o autor:

O redimensionamento do modelo da árvore pelo rizoma não é uma tarefa fácil: de modo geral, ainda convivemos nas disciplinas escolares com fortes resquícios positivistas. Uma das dificuldades para fazer as ampliações pretendidas decorre da ilusão de que a aparente estabilidade das estruturas traz soluções duradouras (PAIS, 2013, p. 92).

Quando este autor associa a prática educativa não mais à árvore, que possui seus níveis de hierarquia, às raízes presas em um ponto, o tronco é sua sustentação, a sequência dos galhos, dos mais fortes para os mais fracos e, ainda, os galhos associados às disciplinas, defende que este tipo de imagem perdurou como referência por muito tempo para explicar as ciências (PAIS, 2013). Para o autor, preferir o rizoma não significa ir contra uma ideia cartesiana, mas “[...] buscar o que existe de específico na didática, pois a clareza dos modelos é uma condição que surge somente na fase final de elaboração do conhecimento, jamais nos momentos iniciais da aprendizagem” (PAIS, 2013, p. 91-92).

Conforme Bauman (2007, p. 6), estamos num tempo novo, o tempo da “passagem da fase sólida da modernidade para a líquida”. O termo líquido usado pelo autor remete à ideia de rapidez, num tempo em que as mudanças acontecem de forma desenfreada, conforme ele mesmo enfatiza:

[...] as organizações sociais (estruturas que limitam as escolhas individuais, instituições que asseguram a repetição de rotinas, padrões de comportamento aceitável) não podem mais manter sua forma por muito tempo (nem se espera que o façam), pois se decompõem e se dissolvem mais rápido que o tempo que leva para moldá-las e, uma vez reorganizadas, para que se estabeleçam (BAUMAN, 2007, p. 6).

O autor usa a metáfora “liquefação” ou “liquidez”, como adequada para expressar a dinâmica do processo de transição entre a modernidade e a pós-modernidade. Para Bauman (2007), a tônica do nosso tempo é um tempo que escorre como os líquidos, ou seja, o que vigora hoje, amanhã já não é mais importante. A ideia de tempos líquidos de Bauman (2007) é um movimento, pois, assim que conquistamos o desejado, em seguida, já queremos algo diferente. Ou seja, vivemos com a sensação ou o sentimento embrionário de que nunca estamos satisfeitos.

Diante do contexto educacional, Nóvoa ([s.d, p. 2]) destaca que vivemos em “[...] um tempo de grandes incertezas e de muitas perplexidades. Sentimos a necessidade de mudança, mas nem sempre conseguimos definir o rumo dela. Há um excesso de discursos, redundantes e repetitivos, que se traduzem numa pobreza de práticas”. Para Nóvoa ([s.d]), é difícil não se deixar impregnar pelo “discurso gasoso”, que ocupa os espaços escolares

e que dificulta a emergência de diferentes modos de pensar e de agir. O mesmo autor defende a construção de propostas educativas que ajudem a definir a formação dos professores, porém, superando o círculo vicioso ou a mesmice.

As teorizações de “tempo líquido” em Bauman (2007), da “crise da modernidade ou do desencaixe da escola” de Traversini (2011), de “tempo de grandes incertezas” de Nóvoa ([s.d]) não denotam um sentido negativo em relação ao que estamos vivendo. Veiga-Neto (2008), ao examinar a etimologia da palavra crise nas origens gregas, destaca que ela tinha como significado a tomada de posição, julgamento, ou decisão, que seria capaz de separar o verdadeiro do falso:

No grego, *krisis*, *eōsé* tanto a faculdade de distinguir, separar, quanto debate, disputa; o verbo do qual essa palavra deriva é *Krínōe* denota a própria ação de julgar (para decidir melhor). A forma latina *crisis* passou a significar o momento de decisão cujo objetivo é a execução de uma mudança súbita no curso de acontecimento, de uma ação, de uma doença etc. (VEIGA-NETO, 2008, p. 43).

Além disso, para o autor, as palavras, crítica, critério, endócrino, derivam da palavra crise e evocam o sentido de produtividade. A crise, ou seja, os momentos críticos nos oportunizam a reflexão, de modo a reorganizarmos nossos pensamentos e nossas ações para a definição de outros rumos nos acontecimentos do currículo escolar. Esta crise não pode ser desperdiçada (VEIGA-NETO, 2008), pois é ela que provoca o desequilíbrio da função da escola na contemporaneidade, que, por muito tempo se manteve estável, intocável, sólida, imutável, rígida e firme como a imagem de uma árvore.

Além disso, segundo Traversini (2011), os estudantes gostam de frequentar a escola para viver sua cultura, mas o preço que pagam é ter aula e “[...] ainda tendem a valorizar a educação formal como uma condição para atingir sucesso profissional” (TRAVERSINI, 2011, p. 1). O desencaixe da escola tem a ver com o deslocamento das relações sociais e sua reestruturação ao longo dos tempos e espaços. Na atualidade, o desencaixe da escola é percebido principalmente em duas questões que compõem o currículo escolar: “[...] corpos que não param, e conteúdos que não interessam” (TRAVERSINI, 2011, p. 3).

Assim, podemos perceber “[...] o encaixe da escola com o tempo de agora: ela está se tornando mais flexível e abarcando o que não era considerado sua função em tempos anteriores”. A escola de hoje:

- a) adquire a função de proteção tentando amenizar danos ou prejuízos [...];
- b) abarca projetos de ampliação da jornada

escolar, [...], que vão além dos muros escolares; c) por ser a instituição obrigatória pela qual todos passam, os programas governamentais [...] a considerarem como espaço privilegiado para atingir seus objetivos (TRAVERSINI, 2011, p. 4).

A sociedade contemporânea se constitui e se regula mediante desigualdades e diferenciações; porém, a escola permanece com currículos fora desta lógica. Para Traversini (2011), a nova configuração da escola teria que dar conta da proteção, com aumento da jornada escolar e com programas governamentais. Assim, seria necessário pensar a escola com estes dispositivos e não a partir deles, o que nos impulsionaria a compreender a crise, a incerteza, a liquidez e o desencaixe, como a própria forma de existência da escola, ou seja, o desencaixe é o próprio encaixe.

Para Veiga-Neto (2008, p. 35), de todas as modificações que sofreu o currículo desde a sua invenção, hoje vivemos as mudanças mais radicais em quatro elementos constitutivos do artefato escolar: “o planejamento dos objetivos, a seleção de conteúdos, a colocação de tais conteúdos em ação na escola e a avaliação”. Estes elementos, de alguns anos para cá, vêm sendo, constantemente, alvo de análises, debates, discussões e críticas, tanto no campo escolar, como no campo acadêmico. Esses quatro elementos também apontam como devem ser conduzidas as práticas do currículo escolar, “[...] ora se apresentando como remédios para salvarem a educação e a sociedade, ora denunciando o papel reprodutivista do currículo na escola moderna, [...]” (VEIGA-NETO, 2008, p. 35).

Corazza (2001, p. 9) também tensiona: “O que quer um currículo? Um currículo quer alguma coisa?”. A autora, antes de responder a esta questão, segue perguntando: “O, que afinal de contas, é um currículo para querer alguma coisa? Será algum eu, indivíduo, pessoa, sujeito do conhecimento, da consciência, do direito, da ciência, do inconsciente?”. (CORAZZA, 2001, p. 9). Com as teorizações da autora passamos a perguntar: E neste currículo, como estão hoje os professores? A fim de encontrar algumas inflexões, voltamos a Corazza (2013, p. 95), para quem, os professores hoje se situam na confluência de três difíceis linhas que se encontram em operação desde o século XX: “[...] uma linha de força mundial; [...] uma nova linha de teorização nas ciências humanas e sociais; [...] uma linha que atravessa os próprios educadores”. Para a autora, na modernidade, a educação abraça a formação de sujeitos, saberes e poderes, que, entre outros, resultaram na governamentalização liberal, no capitalismo global excludente, em condições de pobreza e de privatização das instituições sociais e das subjetividades.

Caminhos investigativos

Não é novidade que não só os tempos mudaram, mas, também, a concepção de educação. Ou seja, esta mudança não é compreendida separadamente, mas, entrelaçada, por conta do referencial teórico desta investigação. A escola de hoje não é a mesma do século passado, tendo vista os novos sujeitos que habitam os espaços escolares. A metodologia deste trabalho foi desenvolvida por meio de uma entrevista semiaberta com dois professores de uma escola pública da Educação Básica da região sul do Brasil. As perguntas elaboradas para uma entrevista podem constituir-se na mais “[...] central, tensa e importante decisão de lide intelectual” (COSTA, 2005, p. 200). Por isso, buscamos Costa (2005, p. 200), que tem uma passagem entre tantas sobre a arte de perguntar: “Tais perguntas emergem de certa insatisfação, de certa instabilidade, de certa dúvida, de certa desconfiança, de certa insegurança aventurosa”.

De fato, as perguntas escolhidas e efetuadas durante a entrevista sinalizam nossas inquietações acerca do assunto, “as funções e desafios da escola na contemporaneidade”. Por conta disso, a entrevista ficou constituída pelas seguintes questões:

Quadro 1: Entrevista semiaberta

- | |
|--|
| <ol style="list-style-type: none">1- Qual sua formação? (idade, cidade).2- Tempo de atuação no magistério? Em que nível?3- Com que intensidade você tem frequentado cursos de formação continuada? Qual foi o último? Quando?4- Qual a função da escola hoje?5- Acredita em modificações na escola, na atualidade? Quais seriam?6- Como você apresentaria, em imagem, os desafios da escola na contemporaneidade?7- Espaço aberto. |
|--|

Fonte: Pesquisadores, 2014.

Durante a elaboração destas perguntas, nos deparávamos com as palavras de Costa (2005, p. 200): “Parece que nenhuma indagação nasce de um vazio, sem um território e sem um tempo que fecunda as ideias, as dúvidas, as inseguranças”. Aprofundando a reflexão com Fischer (2002, p. 52), destacamos: “Que perguntas fazer?” E a autora responde: “Ora, trata-se de perguntas por certo relevantes, mas que precisam sofrer um cuidadoso processo de transformação, de modo, que, em primeiro lugar, elas articulem necessariamente um problema empírico a um conceito teórico” (FISCHER, 2002, p. 56).

Estes entendimentos nos fizeram compreender que as perguntas elaboradas para esta investigação foram as que produziram mais sentidos para nós, pesquisadores. E este olhar não pode estar atento somente à análise das respostas às entrevistas, mas àquilo que

circula nos espaços de pesquisa. Por conta disso, fez parte de nossa entrevista uma questão denominada de “Espaço Aberto”.

Antes de iniciar a entrevista, explicamos a proposta de trabalho, objetivos e metodologia, ao grupo de professores. Na sequência, fomos surpreendidos com o silêncio e olhares entre os professores. Afinal, quem seriam os professores voluntários para a entrevista? Depois de algum tempo, duas professoras cruzaram os olhares e perguntaram se poderiam responder em conjunto e por escrito. Aceitamos o pedido e entregamos as sete questões para serem respondidas. As duas professoras, antes de iniciarem a escrita das respostas, assinaram o termo de consentimento livre e esclarecido (TCLE). Ainda combinaram que as respostas deveriam ser de consenso entre as duas professoras. Também poderiam acrescentar outras questões ou problematizações a respeito do tema pesquisado, na última questão. Além da assinatura do TCLE, para garantir o anonimato dos entrevistados, definiu-se denominá-los como P1 (Professor 1) e P2 (Professor 2). A partir das respostas dos professores, apresentar-se-ão algumas considerações a fim de “olhar” a imagem dos professores a partir das ideias de Veiga-Neto e Lopes (2004, p. 232). Estes autores expressam que é preciso:

[...] tentar examinar a cena naqueles planos menos imediatos do cotidiano, de modo que, olhando para além do lugar comum, se consiga apreender os jogos de significação nos e pelos quais aprendemos— entre outras coisas, a viver segundo esquemas temporais e espaciais mais ou menos disciplinados.

Acerca das descobertas feitas com os entrevistados

O Professor 1 (P1) tem licenciatura plena em Biologia, atua há 23 anos no magistério e, anualmente, desenvolve cursos de aperfeiçoamento. Já o Professor 2 (P2) tem licenciatura plena em História, com especialização em Psicopedagogia e atua no magistério há 26 anos. Acerca da intensidade com que vem frequentando cursos de formação, expõe que realiza “*Mais ou menos três por ano. Estou atualmente fazendo um curso*” (Entrevistado P2, 2014). Nóvoa ([s.d]) enfatiza a importância da formação dos professores para o fazer pedagógico. Para ele, esta formação “[...] deve passar para «dentro» da profissão, isto é, deve basear-se na aquisição de uma cultura profissional” (NÓVOA, [s.d], p. 5). Ao se referir a uma cultura profissional, propõe a formação de professores aos professores, “[...] porque o reforço de processos de formação baseadas na investigação só faz sentido se eles forem construídos dentro da profissão” (NÓVOA, [s.d], p. 6).

Na resposta à questão 4, sobre a função da escola hoje, os professores enunciam o seguinte:

Hoje, quase tudo recai sobre a Escola, é muito assistencialismo, pois fazemos o papel da família (atenção, amor, carinho, regras, limites, médico, encaminhamentos para psicólogo, dentista, conselho tutelar). Além da aprendizagem cognitiva a Escola precisa exercer o papel que a família e a sociedade não ocupam (Entrevistados P1 e P2, 2014).

Os professores expressam que “*Hoje quase tudo recai sobre a escola*”, o que evidencia que a configuração da escola mudou, sendo sua função outra, ou seja, diferente daquela pensada na modernidade. Traversini (2011) argumenta que uma das funções da escola é a proteção, a fim de amenizar danos sofridos pelos alunos. A função da escola não estaria mais somente no conhecimento, na transmissão de conteúdos postos por currículos fechados e acabados, mas também em funções que são pertinentes à família.

Na questão 5, sobre as modificações da escola na atualidade, os professores escrevem:

Se não acreditássemos na possibilidade de mudanças, não estaríamos na educação. Todo o ser humano, ao longo de sua vida, vai passando por mudanças. É nas mudanças positivas que a educação acredita e trabalha. Essas mudanças não dependem unicamente da boa vontade dos educadores, mas sim de todo um sistema educacional vigente no país (Entrevistados P1 e P2, 2014).

Os professores sinalizam acreditar nas mudanças da educação, mas não mencionam quais seriam estas mudanças. Percebemos que, para eles, estas mudanças não acontecem somente a partir do professor, mas, também, por meio de um sistema educacional que envolve o Estado e as políticas públicas.

A seguir, a figura 1, escolhida pelos professores, representa a imagem solicitada na questão 6, trazendo os desafios da escola na contemporaneidade.



Figura 1: Os desafios da escola na contemporaneidade

Fonte: Imagem escolhida pelas professoras, retirada do site:

https://www.google.com.br/search?q=alunos+em+sala+de+aula+no+celular&biw=1093&bih=570&source=Inms&tbm=isch&sa=X&ved=0CAYQ_AUoAWoVChMIy9Lcx_T0xwIVx4aQCh22-Q9J.

Nesta imagem, visualizamos um espaço formal de aprendizagem, a sala de aula. Por que podemos concluir que é uma sala de aula? É uma sala de aula considerando os objetos dispostos neste local, como: carteiras, quadro verde, jovens sentados um atrás do outro, outros em grupo, paredes. Veiga-Neto e Lopes (2004, p. 231-232), ao analisarem uma imagem que traduz um espaço de sala de aula, também levantam algumas perguntas neste sentido: “[...] o conjunto que eles formam com a mobília, informando muito inequivocamente que aquele lugar é uma sala de aula? Ou não seriam, talvez, as representações que se fazem de “o que é ser aluno” ou de “o que é uma sala de aula” que mais interessam nessa cena?”.

Analisando a imagem escolhida pelos professores, podemos observar que a maioria das carteiras está enfileirada e um aluno sentado atrás do outro. Outros estão sentados em grupo; dois alunos estão em pé; outros dois, em posições diferentes dos demais, estão ocupados com o celular. À frente, visualiza-se um quadro verde, mas sem a presença da classe do professor.

A forma de organização e de disposição da maioria das carteiras, uma atrás da outra, remete-nos ao conceito de disciplina na modernidade. Esta organização também é decorrente da modernidade. Ambas são visíveis em boa parte das escolas atuais. As primeiras escolas funcionavam dentro de igrejas, onde a disposição das carteiras era idêntica, com espaços entre elas para a manutenção da ordem e da disciplina. Os limites entre as carteiras é uma demarcação dos espaços, onde os corpos, na maior parte do tempo, assumem uma postura ereta e rígida.

Na análise desta imagem, queremos destacar os dois jovens adolescentes conectados ao celular, seja ouvindo música, curtindo mensagens, pesquisando ou estudando. Esta postura pode ser interpretada como um dos desafios do atual cenário de inserção das tecnologias no contexto escolar. Os jovens estão conectados às tecnologias, que são trazidas para dentro da sala de aula. Como agir frente a esta realidade? O que fazer com a tecnologia em sala de aula, principalmente com a utilização do celular? Como inserir o uso do celular na sala de aula?

Conforme o estudo de Traversini (2011), as gerações nascidas nas últimas duas ou três décadas obedecem menos às hierarquias e cada vez mais às pessoas consideradas referência naquele momento. Estas referências são encontradas nos meios de comunicação, na mídia. O interesse dos jovens está em buscar, por meio das tecnologias, as referências, sejam elas músicos, artistas, esportistas, etc.

Ramos do Ó (2007), ao ser questionado sobre como avalia o papel das tecnologias digitais, expõe que elas constituem uma linguagem que a geração de meninos e de meninas está construindo. Ao pensar desta forma, o autor não se refere a um computador na sala de aula, mas que as “[...] novas tecnologias sejam capazes de produzir uma compreensão e uma codificação verbal da realidade muito mais sofisticada do que aquela que nós tínhamos” (RAMOS DO Ó, 2007, p. 112). Ainda, para o mesmo autor, o que acontece em sala de aula “[...] é uma espécie de guerra a essa capacidade que os meninos e meninas têm de construir a linguagem do mundo por meio de toda a tecnologia que dominam mais e melhor do que os adultos” (RAMOS DO Ó, 2007, p. 112). Desta forma, para Ramos do Ó (2007), o que está acontecendo é um conflito de linguagem, não apenas de gerações. De fato, o que precisamos é aceitar a tecnologia como recurso para a “[...] transformação da nossa mundividência” (RAMOS DO Ó, 2007, p. 112). O autor ainda explica que, por esse motivo, não faz mais sentido contrariar natureza e cultura.

Muitos professores não fazem uso das tecnologias digitais, entre elas o celular, em sala de aula como ferramenta pedagógica, ou nem permitem que seja usado. Podemos fazer várias interpretações da imagem a partir do uso do celular por estes dois jovens. Uma das interpretações aponta para o uso do celular como ferramenta de consulta, de pesquisa para o estudo que estes alunos estão desenvolvendo, ou seja, a utilização do celular como ferramenta de aprendizagem. A outra poderia apontar para o desinteresse, “o desencaixe” da aula do professor para estes alunos, o que é interpretado como (in)disciplina por parte do professor. Assim, Dubet (1997, p.222) pergunta: “[...] como fazê-los trabalhar, como fazer com que ouçam, [...]?”. Para o autor: “Cada vez que se entra na sala, é preciso reconstruir a relação: com este tipo de alunos, ela nunca se torna rotina. É cansativa, cada vez, é preciso lembrar as regras do jogo, cada vez é preciso interessá-los, [...]” (DUBET, 1997, p. 224-225).

Esta reconstrução do autor acerca da relação entre alunos e escola não pode ser esperada por algum sentido que venha de fora. Ou seja, o sentido está na própria escola, no professor e nas relações estabelecidas com o aluno. Portanto, é preciso rever a oferta escolar, os programas, as ambições para que mudemos o quadro que, de saída, coloca os alunos como fracassados. Para o autor, os alunos deveriam aprender menos coisas, mas é preciso que eles aprendam (DUBET, 1997).

Voltando à imagem, podemos perceber alguns alunos sentados, virados para frente, resolvendo as tarefas propostas, provavelmente, por um professor. Outro aluno está em pé, se movimentando pela sala. Ao fundo da imagem, perto do quadro verde, há

um grupo de alunos estudando, resolvendo tarefas; entre eles, um aluno está em pé. Os desafios da escola e do professor consistem em trabalhar com estas necessidades, realidades e gostos diferentes dos alunos que frequentam as classes escolares. Contemporaneamente, encontramos dentro da sala de aula outras configurações, como bem representa a imagem. Não são mais corpos dóceis programados para isto ou aquilo. São alunos que querem que suas individualidades sejam ouvidas e respeitadas. Ainda permanece o desafio de desenvolver práticas com sentido, se ainda temos:

[...] dispositivos disciplinares em ação no currículo e até mesmo práticas atuais de inclusão e exclusão que, num âmbito imediato, são assumidos e colocados em funcionamento pela educação escolarizada moderna, e que, num âmbito mais amplo, espraiam-se por todo o campo social (VEIGA-NETO, LOPES, 2004, p. 235).

Lançamos os desafios: pensar e repensar os dispositivos escolares, as práticas de inclusão e de exclusão, que se espalham pela sociedade. A imagem retrata desafios: uma sala de aula em movimento, em que os alunos, num mesmo tempo e espaço, desenvolvem atividades diferentes. Os jovens da imagem têm posturas e características diferentes. Diferenças que se fazem sentir quando olhamos com atenção e percebermos que os alunos na contemporaneidade têm outros movimentos e “[...] que é possível inventar linhas de fuga, de modo a explorar novas alternativas que tornem a vida individual e coletiva mais digna de ser vivida” (VEIGA-NETO; LOPES, 2004, p. 238).

Considerações finais

Chegamos ao final desta escrita com algumas inquietações no que tange às funções e desafios da escola na contemporaneidade. São funções e desafios que nos impulsionam a pensar a escola de outras maneiras daquelas pensadas na modernidade. Estas outras maneiras dizem respeito às criações, produções, transgressões de propostas singulares para o desenvolvimento de todos os sujeitos envolvidos, sejam eles alunos e/ou professores. Urge que o espaço-tempo da escola seja vivido e vivenciado com mais alegria e pensamentos que movimentem o fazer pedagógico para a criação no ensino.

Cada vez mais se percebe que não é possível mudar o contexto educacional somente modificando métodos e técnicas de trabalho com os jovens e adolescentes, mas faz-se necessário modificar o olhar em torno da concepção de educação. Portanto, cabe ainda dizer que o professor na contemporaneidade é um profissional em formação constante, que busca sentidos para os alunos, que se encontram em espaços escolares.

Assim como a imagem traduz os desafios dos professores frente aos “novos estudantes” que habitam os espaços escolares, entre eles as “tecnologias”, cabe aos professores novas posturas de inserção das tecnologias nos planejamentos das aulas. Além disso, os professores entrevistados evidenciam que hoje a função da escola vai muito além dos muros escolares. Ou seja, para os professores, a escola, em muitas situações, deixa de exercer sua função por excelência, “o conhecimento”, para ocupar o papel da família e da sociedade, seja como forma de proteção ou de assistencialismo.

Diante do exposto, pensar acerca das funções e dos desafios da escola hoje permeia um olhar atento aos espaços escolares, especialmente, as salas de aula e suas formas de organização. Conforme percebido na investigação, o papel do professor continua sendo fundamental em tempos emergentes, imbricado em processos de ensino e de aprendizagem que se dão de maneira conjunta, seja em espaços formais, como é o caso da sala de aula, seja em relação às tecnologias digitais, que aceleram os acessos às mais diversificadas informações.

Referências

BAUMAN, Zygmunt. **O mal-estar da pós-modernidade**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.

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

CORAZZA, Sandra Mara. O que quer um currículo? Pesquisas Pós-críticas em Educação. 2. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2001.

_____. **O que se transcria em educação?** Porto Alegre: UFRGS; Doisa, 2013.

COSTA, Marisa Vorraber. Velhos temas, novos problemas - a arte de perguntar em tempos pós-modernos. In: COSTA, Marisa Vorraber; BUJES, Maria Isabel Edelweiss (Orgs.) **Caminhos Investigativos III: riscos e possibilidades de pesquisar nas fronteiras**. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

DUBET, François. Quando o sociólogo quer saber o que é ser professor: entrevista com François Dubet. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 5, p. 222-231, maio/ago. 1997.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. Verdades em suspenso: Foucault e os perigos a enfrentar. In: COSTA, Marisa Vorraber (Org.). **Caminhos Investigativos II: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

LARROSA, Jorge. **O enigma da infância** - ou o que vai do impossível ao verdadeiro. Pedagogia Profana: danças, piruetas e mascaradas. Belo Horizonte: Autêntica,

2001.

NÓVOA, Antônio. **Para uma formação de professores construída dentro da profissão**. Lisboa, ([s.d]).

Disponível em: <http://www.revistaeducacion.educacion.es/re350/re350_09por.pdf>.

Acesso em: 20 nov. 2014.

PAIS, Luiz Carlos. **Ensinar e aprender matemática**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

RAMOS DO Ó. Desafios à escola Contemporânea: um diálogo. **Revista Educação e Realidade**, p. 109-116, jul./dez. 2007.

TRAVERSINI, Clarice Salete. O desencaixe como forma de existência da escola contemporânea. In: SBECE, 4.; SIECE, 1., **Anais...** 2011. Canoas: Ulbra, 2011.

VEIGA-NETO, Alfredo. Crise da modernidade e invenções curriculares: da disciplina para o controle. Trajetórias e processos de ensinar e aprender: sujeitos, currículos e culturas. In: ENDIPE, XIV., **Anais...** 2008. p. 109-116.

_____.; LOPES, Maura Corcini. Os meninos. **Revista Educação e Realidade**, p. 229-239, jan./jun. 2004.