

1

A Título de Introdução: a instituição escolar em questão

Concebida para educar crianças e jovens, entendo que não é exagero dizer que a escola, principalmente no século XX, foi um ponto de referência significativo de toda a ação educativa intencional ou, se preferirem, formal e que, ainda hoje, é uma instituição importante, central mesmo, na vida das pessoas e da sociedade.

Fundamental na constituição do próprio *ethos* da modernidade, ela tem sido um dos pilares do processo de transmissão e inculcação de condutas, normas e saberes que transformam crianças e jovens em seres educados, portadores das habilidades que habilitam a viver em um mundo que proclama almejar a ordem e a convivência harmoniosa, respaldado na supremacia da razão (COSTA, 2003).

Além disso, já se passaram cerca de pouco mais de duzentos anos (no Brasil, pouco mais de cem anos) desde a invenção da escola e seu ideário e formato original - que prevê espaços e tempos específicos destinados à aprendizagem, uma determinada configuração institucional e, ainda, uma determinada organização pedagógica - parecem se manter muito próximos daqueles que a caracterizavam na emergência do mundo moderno. E mais do que isso, parecem se manter hegemônicos e naturalizados (CANÁRIO, 2006).

Por sua vez, é possível afirmar que essa mesma escola também passou por várias transformações e já há um bom tempo está em questão. O que significa dizer que, ao longo de sua existência e sucessivamente, a instituição escolar passou por mutações que a fizeram caminhar “de um modelo de certezas para um modelo de promessas e, finalmente, para um terceiro, marcado pela incerteza” (CANÁRIO, 2006, p. 13).

E é nessa última perspectiva que, em várias partes do mundo, inclusive no Brasil, uma pergunta tem sido formulada com muita frequência pelos educadores de diferentes formações, crenças e perspectivas analíticas: a escola tem futuro? Vale dizer que para mim essa é uma pergunta síntese, na medida em que ela expressa e sistematiza vários outros questionamentos do tipo: por que a escola fracassa? Por que os/as alunos/as não conseguem mais aprender, quando o que está em jogo é o que se ensina na escola? Por que o modelo ou até mesmo os modelos de escola, tal como os concebemos até hoje, faliram? Para que serve,

atualmente, a escola se o conhecimento está acessível em muitos outros lugares? Por que as crianças e os jovens têm tanto desinteresse pela escola, hoje?

Ao mesmo tempo, entendo que essas questões sobre o destino da escola tendem a se justificar e a se alimentar das inúmeras críticas que lhe são feitas, como por exemplo, aquela que ressalta que quando desafiada a se posicionar frente à existência de uma revolução tecnológica sem precedentes que afeta, entre outros aspectos, os chamados processos de produção, disseminação e consumo de conhecimentos, frente à globalização da sociedade que atinge os sistemas produtivos, de organização do trabalho e o próprio modelo vigente de desenvolvimento econômico que tem gerado significativa exclusão social e, também, frente às mudanças de paradigma da ciência e do conhecimento que influem na pesquisa, na produção do conhecimento e, conseqüentemente, no processo de ensino-aprendizagem, à crise ambiental e ética, a escola parece se manter, na maioria das situações, distante e cristalizada.

Outra crítica também muito comum tem sido aquela que denuncia o seu caráter padronizador, homogeneizador e monocultural (CANDAU, 2000a), transformando-a num espaço que dialoga pouco ou sequer dialoga com a(s) cultura(s) de referência dos sujeitos que dela participam.

A cultura dominante nas salas de aula é a que corresponde à visão de determinados grupos sociais: nos conteúdos escolares e nos textos aparecem poucas vezes a cultura popular, as subculturas dos jovens, as contribuições das mulheres à sociedade, as formas de vida rurais e dos povos desfavorecidos (exceto os elementos de exotismo), o problema da fome, do desemprego ou dos maus tratos, o racismo e a xenofobia, as conseqüências do consumismo e muitos outros problemas que parecem “incômodos”. Consciente ou inconscientemente se produz um primeiro velamento que afeta os conflitos sociais que nos rodeiam cotidianamente (GIMENO SACRISTÁN, 1995, p. 97).

Todas essas críticas, entre outras que poderiam ser aqui apontadas, sugerem a escola dos nossos dias como um lugar desinteressante e pouco comprometido com a realidade complexa que marca o século XXI e na qual ela está inserida, levando, inclusive, alguns educadores a expressarem o que se convencionou chamar de ‘crise da escola’.

Sentimos que a escola está em crise porque percebemos que ela está cada vez mais desenraizada da sociedade. Como referi antes, a educação escolarizada funcionou como uma imensa maquinaria encarregada de fabricar o sujeito moderno. Foi principalmente pela via escolar que a espacialidade e temporalidade

modernas se estabeleceram e se tornaram hegemônicas. [...] Mas o mundo mudou e continua mudando, rapidamente sem que a escola esteja acompanhando tais mudanças (VEIGA-NETO, 2003, p. 110).

Nesse sentido, Candau (2006, p. 35) destaca:

Acreditamos que o mal-estar presente nas nossas escolas, entre os educadores e educadoras, assim como entre os alunos e alunas, exige que nos enfrentemos com a questão da crise atual da escola não de um modo superficial, que tenta reduzi-la à inadequação de métodos e técnicas, à introdução das novas tecnologias, ou ao ajuste da escola à lógica do mercado e da modernização. Para nós a crise da escola se situa em um nível mais profundo...

Tal alerta talvez explique porque as diversas e constantes reformas educacionais que nos últimos quarenta anos atingiram os sistemas de ensino, de um modo geral, parecem não ter alcançado os seus objetivos, ou seja, não responderam satisfatoriamente a toda ordem de problemas que esses sistemas tiveram que enfrentar ou enfrentam até hoje.

Segundo Canário (2006, p. vii), por exemplo,

O diagnóstico atual da escola é sombrio e as referências à sua “crise” são recorrentes, por três razões principais: baseada em um saber cumulativo e revelado, a escola é, hoje, obsoleta, sofre de um déficit de sentido para os que nela trabalham, além de ser marcada por um déficit de legitimidade, na medida em que faz o contrário daquilo que promete, originando legiões de insatisfeitos.

Em função desse contexto, alguns educadores têm decretado o fim da escola ou, para ser mais precisa, têm proclamado a sua decadência, principalmente quando ela teima em “estabelecer uma ordem estável e ordenada em torno de finalidades homogêneas” (DUBET, 1998), e destacam que essa escola não faz mais sentido em um mundo onde ocorrem mudanças rápidas, intensas e em todas as direções/dimensões e que, a todo o momento, sugerem novas formas de ser e viver.

Mas existem também outros educadores (dentro os quais eu me incluo) que refutam a sua inutilidade ou o seu anacronismo e sublinham a necessidade da escola ser repensada, recriada mesmo, na perspectiva de ser

Um espaço de busca, construção, diálogo e confronto, prazer, desafio, conquista de espaço, descoberta de diferentes possibilidades de expressão e linguagens, aventura, organização cidadã, afirmação da dimensão ética e política de todo o processo educativo (CANDAU, 2000, p.15).

Cabe destacar que reconheço que ainda hoje (mesmo diante de todo o aparato tecnológico de informação e comunicação) a escola pode ser um espaço privilegiado para a apropriação crítica dos conhecimentos já sistematizados e relevantes como instrumento para compreensão e mudança da realidade e, mais ainda, pode ser um espaço para o diálogo e/ou confronto entre o conhecimento científico, algumas vezes denominado conhecimento erudito ou cultura crítica (PERÉZ GÓMEZ, 2001) e os demais conhecimentos e culturas que nela circulam.

Entendo, portanto, que a escola pode ser, para além de um espaço de aquisição crítica, um lugar de produção de conhecimentos (conhecimentos escolares), construídos a partir do diálogo entre diferentes conhecimentos e culturas que para ela convergem e nela se cruzam.

Nesse sentido, reconheço que a escola pode ser um lugar para o exercício da observação, da reflexão, da análise crítica, bem como do debate/diálogo plural entre diferentes, onde as suas diferenças são valorizadas, sem deixar de lado a busca pela igualdade de condições, de direitos e realizações e onde se possa formar para a conquista da cidadania nas diversas dimensões da vida cotidiana, contribuindo, assim, para a construção de uma nova sociedade, mais justa, solidária e, porque não, mais feliz.

E é nessa direção que reafirmo que a instituição escolar ainda tem um papel relevante na formação das crianças e dos jovens, mas que é preciso desvendar e/ou descobrir caminhos alternativos que possam ser mobilizados e apropriados, na perspectiva da reinvenção dessa escola que desejo, precisa e pode ser mais plural, democrática, capaz de responder aos desafios de nossa contemporaneidade e de formar cidadãos e cidadãs, sujeitos da construção de um mundo menos dogmático e mais solidário.

Vale sublinhar que, quando estou me referindo a reinventar a escola, não estou pensando em se jogar tudo fora e anular as diversas conquistas - mesmo que insuficientes para transformá-la – que provavelmente já foram feitas até aqui. Mas como Costa (2003, p. 22), reconheço que:

Se a escola da modernidade não se sustenta mais, ela se transmuta, se hibridiza em múltiplos cruzamentos e se reproduz nos infinitos discursos que sobre ela se enunciam. Ela certamente não é de um único jeito, não toma uma só forma. Ela própria já começa a se reconhecer como território da diversidade, contorcionista da incerteza, prisioneira dos poderes que a dobram. Mas uma escola que fala a

língua de seu tempo-espaço poderia continuar fazendo a diferença no processo de socialização e de educação dos humanos.

Por outro lado, entendo que para caminhar na perspectiva da sua reinvenção é necessário avançar o debate em torno de vários temas que, como Candau (2007), reconheço são diferentes dimensões da atual problemática da educação escolar, como por exemplo: a tensão qualidade-quantidade, modos de organização e dinâmica interna das escolas, bem como de suas práticas educativas, concepções e organização do currículo e/ou do conhecimento escolar, papel da escola e suas relações com outras práticas sociais, disciplina, indisciplina e violência escolar, avaliação da aprendizagem, formação de professores/as entre outros e rever posturas em relação a esses mesmos temas e suas diferentes dimensões.

E, mais uma vez em consonância com Canário (2006, p.12), “defendo, como idéia central, a tese de que uma reinvenção da escola e do ofício de professor supõe um questionamento crítico e a superação da forma escolar, ou seja, do modo como a escola atual concebe os processos de aprender e ensinar.”

Em outras palavras, pressupõe colocar em debate o modo de viver a prática educativa, discutindo, portanto, o que entendo são os seus modos de organizar tempos e espaços, relações, conteúdos e conhecimentos, métodos, técnicas e recursos, linguagens, planejamento e avaliação, ou seja, requer colocar em discussão os modos como o currículo e a prática didática são organizados e/ou vividos pela escola.

Contudo, reconheço que não basta promover transformações teórico-metodológicas para fazer avançar a escola, o que significa dizer que entendo que não é suficiente transformar “modos de” para mudar a escola. Sei que há várias outras questões em jogo, mas considero que esse é um aspecto central e significativo na construção de uma outra escola e, portanto, de uma outra educação (CANÁRIO, 2006).

E foi por ter essas questões como referência que me propus a estudar/pesquisar acerca dos significados e dos sentidos atribuídos pelos seus protagonistas (equipe técnico-pedagógica, professores/as e alunos/as), bem como as características de uma dada experiência escolar de reorganização curricular e da

prática educativa, que se autodefine como uma experiência inovadora¹ e que se propõe a reinventar os ‘modos de’ conceber e fazer a escola, adotando como estratégia trabalhar por e com projetos.

Em outras palavras, foi levando em conta esse contexto de reflexões e preocupações em torno da escola, que considerei oportuno e tomei a decisão de realizar um estudo de caso acerca de uma proposta pedagógica específica, comprometida com a vivência de novas concepções e/ou maneiras de ensinar e aprender, desenvolvida por uma escola privada e reconhecida pela comunidade de educadores do Rio de Janeiro. Tinha e tenho a convicção de que é preciso conhecer, compreender e interpretar outras possibilidades de escola para poder caminhar e contribuir no sentido de sua reinvenção, de modo que ela possa responder às interpelações e aos desafios de nosso tempo.

E são: os caminhos metodológicos que tracei para viabilizar a minha pesquisa (Capítulo II), os referenciais teóricos que priorizei para fundamentar minhas reflexões (Capítulo III), os princípios gerais, espaços, tempos e sujeitos que caracterizam a escola objeto do estudo (Capítulo IV), as suas características e/ou modos de viver e/ou de realizar os projetos de investigação e suas implicações no que se refere à reorganização do currículo e do conhecimento escolar, bem como à forma de fazer e/ou viver a escola (Capítulos V e VI) e as conclusões e/ou as novas questões suscitadas pelo meu estudo, segundo as minhas análises e interpretações, sempre buscando um diálogo com os diferentes autores de referência, que apresento na seqüência desse trabalho.

¹Dias e outras (2004, p. 230), coordenadoras da experiência objeto do meu estudo, ressaltam: “o que inaugura esta prática pedagógica como inovadora, é o fato de aceitarmos o desafio da desinstalação, de desfazer certezas, conviver com o provisório, ressignificar determinadas opções, aceitar riscos inerentes a toda mudança. E complementam: “é sempre bom lembrar que o que desejamos é recriar, reinventar o trabalho pedagógico e assim obter uma melhor sintonia entre esse trabalho, o mundo e nossos alunos. [...] “Estamos lidando com uma proposta nova e, por isso, é importante estarmos o tempo todo retomando o que a orienta”.