

ESCOLA OU CASA DE DOCE: É POSSÍVEL SER ESPAÇO DE COMPARTILHAMENTO?

Juliana Fonseca Duarte¹

Todas as vezes que entro em uma escola vazia me lembro da história de João e Maria por causa do cheiro doce que fica no ar. É cheiro de lanche de criança com muito açúcar: biscoito, chocolate, suco e iogurte. Quando a escola volta a ficar cheia, o cheiro doce em alguns lugares vai embora e em outros se intensifica. Mesmo assim, sempre me lembro da casa de doce de João e Maria ao entrar em uma escola.

Contudo, com a mesma imprevisibilidade em sentir o cheiro doce, vem a pergunta: quem será a bruxa que enjaula João? A instituição escolar que se disfarça de ambiente agradável para encantar a todo início de ano os alunos que gostariam de estar lá fora, experimentando e descobrindo o mundo? Ou será que é o Estado, que estabelece regras demasiadamente rígidas e controladoras, dando uma falsa sensação de autonomia? Ou, ainda, o professor, sem distinção de gênero, que no dia a dia não deixa os alunos se manifestarem, posicionarem-se, alimentando-os incessantemente com o intuito de engordá-los para depois dispensá-los?

Talvez esta seja uma visão carregada de ideias incômodas, um pouco assustadora para os desavisados, porém não é difícil visualizá-la, principalmente tendo em vista que qualquer um que conseguir ler o que aqui está escrito, de alguma maneira experimentou esse *enjaulamento*. Um enjaulamento que parece ter sido aliviado ao longo dos anos por meio do compartilhamento das experiências entre os colegas.

No caso de João e Maria, a esperança de um dia poderem fugir da casa de doce, voltar para casa e brincar novamente na floresta é o que os mantém unidos. E na escola? Existe espaço para a união, para o compartilhamento? E para as descobertas do mundo externo? Que esperanças são possibilitadas, alimentadas?

As escolas, com algumas raras exceções, têm estrutura física baseada em salas de quatro paredes e dentre as quais há janelas em apenas uma delas. As portas das salas geralmente são mantidas fechadas, assim como os pátios cimentados. Os campos para corrida, futebol, vôlei etc. não são mais gramados, nem de areia. As pessoas responsáveis pela

¹ Bolsista CAPES no Programa de Pós-graduação da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília/ UnB, jufduarte@hotmail.com

organização do espaço têm cada qual sua função e não se atrevem a fazer algo que a priori está sob a responsabilidade do outro. Pelas salas passam muitas pessoas e o grupo de crianças se mantém ali, sempre, preferencialmente quieto. Talvez o grupo de alunos possa fazer uma atividade diferente em outro espaço, mas provavelmente será numa sala parecida com a anterior. Quanto a atividades externas, longas justificativas e autorizações são indispensáveis. Mas ainda assim, é uma escola. Não é a casa de doce na qual a jaula do João está, mas é uma escola.

Entretanto, não é possível esquecer que, além de toda essa estrutura física básica, que possibilita confusão com um espaço não agradável e inóspito, novamente sem esquecer as raras exceções, há questões de ordem pedagógica e administrativa a serem consideradas e que, normalmente, também são determinantes. Aulas de 45 ou 50 minutos, cada aula um professor. Disciplinas hierarquizadas e estéreis. Livro-texto aberto, leitura ou exercício, livro-texto fechado. Exercícios repetitivos, de memorização, desconectados da vida não escolar. Exercícios para casa, exercícios complementares, correção de exercícios. Por fim, a avaliação: reprovado ou aprovado. O momento no qual a dicotomia entre o certo e o errado se apresenta da maneira mais determinista, lembrando, até mesmo, aspectos do positivismo. Mas quem realmente é avaliado, reprovado ou aprovado? Os alunos ou a escola? Quem são os responsáveis pelo processo ensino-aprendizagem? Para que e para quem serve essa escola?

Sem precisar ir muito longe, a existência da escola brasileira está fundamentada numa perspectiva de *ensinar mais por menos*, por meio da ampliação do acesso à educação a toda a população, numa tentativa de sanar a demanda por trabalhadores minimamente capacitados (SAVIANI, 1994). Um acesso viabilizado, primordialmente, com o aumento do número de vagas nas escolas, não importando os recursos didáticos nem a infraestrutura necessários para o funcionamento desse espaço. Exemplo disso são documentos de órgãos de representação internacional (Marco estratégico para UNESCO no Brasil, UNESCO; Projeto de ensino médio – Rondônia, PNUD; entre outros) nos quais é possível ver o quão está valorizada a quantidade de alunos dentro das escolas, em detrimento a considerações da ordem do sujeito aluno (sem distinção de gênero) e da cultura local, do conhecimento construído na coletividade do espaço escolar.

No mesmo caminho, o aprendizado do mínimo tem sido privilegiado e em muitos locais se tornado referência para o máximo, limitando a importância do conhecimento geral ao ler, escrever e contar – basta lembrar que as avaliações nacionais de ensino básico têm como eixo as disciplinas de Português e Matemática (Prova Brasil, SAEB etc.) –, como se

isso fosse suficiente para a formação do aluno, para sua transformação em um homem consciente, participante política e culturalmente da sociedade. Ainda que a escola seja considerada como local de ensino de conteúdos, de que adianta encher os alunos de informações sem ensiná-los a adquirir novos conhecimentos e a utilizá-los?

Somado a isso, a gestão escolar, a organização do trabalho pedagógico e a formação inicial e contínua dos professores têm sido desconsiderados como fatores fundamentais para a viabilização de um ensino realmente igualitário em oportunidades – não desconsidero aqui os vários cursos de formação inicial e contínua, incentivados pela educação a distância, mas que têm se apresentado de forma aligeirada, colocando em dúvida a qualidade do profissional formado.

E ainda há os projetos pedagógicos, que quando confrontados em suas concepções, mostram que as discussões não estão acontecendo. Nestes casos, há uma tendência a se adotar a perspectiva tecnoempresarial, que também é hegemônica, sugerindo e impulsionando as escolas a assumir um princípio de qualidade adequado ao toyotismo, a uma visão de mundo empresarial, de gerenciamento fabril inquestionavelmente assumida pelo senso comum. Uma qualidade empresarial que, como não é ajustável ao ambiente escolar, permite às escolas estabelecerem padrões pouco claros ou inalcançáveis, muitas vezes divergentes epistemologicamente. Ou seja, *embora hegemônico o discurso da qualidade empresarial no panorama educacional brasileiro, conforme atestam os projetos desenvolvidos no plano nacional, a educação ainda vive um confronto de concepções* (SILVA, 2001, p. 13). Concepções que terminam por macular ainda mais a tão sonhada escola para a sociedade e cuja atuação deveria ser decidida junto à comunidade escolar.

Mormente, a relevância desses fatores para o funcionamento da escola não está clara entre os documentos de órgãos mundiais de apoio e financiamento de recursos para a educação. Falta-lhes divulgação de dados e informações que valorizem a urgência da compreensão da realidade e da cultura locais, circundantes à escola, como fator de melhoria da educação escolar; mesmo sendo possível encontrar, com relativa facilidade, em sites na internet, exemplos de escolas que se envolvem em mobilizações comunitárias como forma de definir coletiva e socialmente para quem, para que e como a própria escola pode funcionar. Mas diferente disso tudo, a prioridade parece deixar de ser a experiência, a vivência do aluno, a cultura local e nacional – as quais não é possível ignorar como sendo ricas – em prol da quantidade de alunos e dos componentes materiais da escola.

Afinal, apenas aumentar o acesso à educação, ainda que, paralelamente, a infraestrutura seja beneficiada e recursos sejam disponibilizados, não garante melhoria da educação brasileira. E ao me referir à melhoria da educação, não falo apenas da aquisição do conhecimento dito científico e universal, o que por si só geraria padronização para atender interesses de uma minoria dominante, tendo em vista que sua base é tipicamente europeia, branca, heterossexual, masculina. Mas refiro-me à possibilidade de formação de alunos criativos, questionadores, dispostos a pensar em soluções que viabilizem uma sociedade onde a divisão de classes não seja aceita passivamente, onde o conhecimento seja adquirido por meio um processo que passa pelo reconhecimento, também, da importância do saber do senso comum, do saber local.

Uma educação que não desconsidera que o *funk*, o *rap*, a vida na favela e as referências às ditas minorias, que são *quantitativamente majoritárias*, são experiências únicas a serem levadas para o ambiente escolar, a serem reconhecidas como parte do ambiente do aluno, e não apenas do ambiente imediato, a serem tratadas respeitosa e criticamente como expressões sociais. E isto não é alcançável apenas com investimento em materiais.

De acordo com Freitas (2009, p. 57),

Em algumas redes públicas de ensino administradas por políticas participativas, avolumam-se as queixas no sentido de que os investimentos em condições de trabalho e em qualificação do professor têm dificuldades para espelharem-se na melhoria do atendimento aos alunos, medido pelas taxas de reprovação, evasão e desempenho cognitivo.

Para se ter uma ideia do que isto significa, é possível imaginar uma escola com excelente infraestrutura (estando ou não nos moldes da *casa de doce*), tecnologia e recursos de última geração e constatar que a organização do espaço escolar depende também de outras ações: espaço de fala para todos; acesso não apenas à cultura dominante, dita científica e universal, mas também à cultura local e nacional; suporte educacional que atenda as dificuldades de aprendizagem; e momentos reflexivos conjuntos quanto às ações institucionais, docentes e discentes.

Todavia, para tal, é preciso pensar em reorganização escolar, não apenas em mudanças graduais ou parciais, mas numa reestruturação, profunda e intencionalmente ponderada, na organização do trabalho pedagógico, na organização do tempo e das disciplinas, além de responsabilização de todos os seus participantes – alunos, professores, gestores, coordenadores, orientadores educacionais, funcionários em geral –, pois a lógica de

organização que hoje é encontrada nas escolas não interessa aos novos alunos nem satisfaz as necessidades de transformação social necessárias a uma sociedade mais igualitária.

A escola, como um todo, tem a responsabilidade de promover um ambiente propício para a troca de experiências válidas para a vida, ou melhor, a escola deveria assumir que *é uma experiência de vida*, que está associada diretamente ao desenvolvimento do aluno. Ao fazer isso, o professor passaria a ser valorizado como parte integrante de uma escola que se mobiliza em prol dos seus alunos, a figura do professor deixaria de ser desqualificadamente tecnicista ou colocada como a única responsável pelo processo de ensino aprendizagem – como tem sido corriqueiramente feito nos meios de comunicação, a exemplo de *Uso de apostilas melhora nota de alunos de escolas públicas de SP*, na Folha de São Paulo; *Repetência, um erro que se repete a cada ano*, na Revista Nova Escola; ou *Os segredos dos bons professores*, na Época.

Assim, considerando a atual estrutura escolar, é razoável ponderar alguns itens que pudessem viabilizar uma reestruturação ou reorganização do trabalho pedagógico na escola, de maneira a se adequar a processos de compartilhamento, realmente igualitários, que possibilitassem a transformação social.

O tempo, ou melhor, o horário escolar, é um deles. A primeira adequação das crianças à rotina escolar e, conseqüentemente, à instituição escolar ou qualquer outra instituição. Um tempo que parece remeter à organização do trabalho fabril taylorista, no qual cada trabalhador tem um tempo específico para executar suas atividades de modo a maximizar a produção – no caso da escola, a transmissão e aquisição de conhecimento.

Há horário para chegar e sair imprescindíveis à organização, sincronicidade e coordenação das ações no mundo, para tornar praticável a convivência social. Também é inegável a necessidade de controle para se administrar o tempo e, assim, garantir que os alunos possam executar tarefas variadas o suficiente para seu aprendizado ser o mais completo possível, abarcando experiências o suficiente para seu desenvolvimento.

Entretanto, a cada toque do sinal, a instrução é a de considerar um novo tempo, um momento novo, um recomeçar, quando a noção de tempo, sob diversas perspectivas, normalmente não se dá linearmente, mas num ir e vir, numa intrincada teia, apesar de o padrão vivenciado ser intuitivamente linear, por não retroagir. Na psicanálise, por exemplo, o tempo é cíclico. É constituído de memórias resgatadas pelo inconsciente que a cada momento são recompostas num novo sujeito, não tendo uma linha a ser seguida, nem uma orientação previamente definida ou determinada. Já na física quântica, o tempo, não linear e não cíclico,

é formado por possibilidades espaço temporais que se revelam a cada momento por demandas aleatórias, caracterizando um tempo a ser descoberto, a ser impresso pela perspectiva de quem o vive.

Ou seja, se o conceito de tempo, seja numa perspectiva subjetiva ou objetiva, não se estabelece linearmente e, algumas vezes, pode mesmo ser cíclico, ou seja, possibilita o retorno a uma experiência anterior, obrigar os alunos a pararem a cada 45 ou 50 minutos para pensarem em apenas uma forma de ver o mundo, parece ir contra a expressão naturalmente temporal do pensamento. Transforma o cotidiano da sala de aula numa forma de controle mental, num movimento de massa, habituando os alunos a um mundo controlador, e arrisco dizer autoritário, sem sentido para o sujeito que o vivencia por não haver uma justificativa para tamanha interrupção ou separação do pensamento e da construção do conhecimento.

Além disso, o tempo na forma como se organiza no interior da escola está associado às disciplinas, sua hierarquização e à importância dada a cada uma delas mediante carga horária previamente definida, transformando a percepção inicial do conhecimento em algo categorizado, rígido, inflexível, imutável. Um conhecimento insípido, sem identificação com a humanidade que o desenvolveu, sem conexão com o homem (sem distinção de gênero), isento de referência histórica e muitas vezes utilizado como instrumento para conservação da autoridade do professor ou como barreira para qualquer estreitamento de relações com os alunos ou, ainda, ocultamento de suas incertezas e inseguranças.

Para se ter uma ideia do distanciamento entre o conhecimento disciplinar e a realidade histórico-cultural dos alunos, basta lembrar que um currículo comum para o território brasileiro deveria pressupor que o *trem* mineiro não é o mesmo do paranaense, que a *casa* na comunidade quilombola não é a mesma do sobrado no interior do país. E se essas diferenças culturais aparentes não são consideradas no processo ensino-aprendizagem num país como o nosso, que função então terá a escola, a priori um dos representantes e disseminadores da cultura? Divulgar o conhecimento dito clássico e universal, elaborado em sua maioria por europeus? Por uma minoria dominante que não representa a realidade nem a diversidade brasileiras? Se não for considerada a multiplicidade de informações a transformar em conhecimento a comunicar, transmitir e adquirir, se forem desconsideradas as crenças, hábitos e valores, que conteúdo será transmitido?

Esse conteúdo que se transmite na educação é sempre alguma coisa que nos precede, nos ultrapassa, nos institui enquanto sujeitos humanos, [para o qual] pode-se perfeitamente dar-lhe o nome de cultura (FORQUIN, 1993, p. 10). Ou seja, educar é transmitir cultura. E

como a escola educa, também transmite cultura. Mas cultura como reflexo do ser humano em sua completude, que atenta para a complexidade afetiva e cognitiva do homem, e não a cultura a partir de um espírito cultivado, erudito ou a cultura de um modo de vida de uma sociedade ou da herança de uma geração ou da distinção entre o homem e o animal... (FORQUIN, 1993).

E se escola está intrinsecamente associada à cultura, da mesma maneira que é possível ter diversas versões do que é cultura, também é aceitável admitir diversas versões do que é educação e do papel da escola, o que, por si só, geraria contrapontos e discussões inspiradoras a um consenso conceitual, a verter, creio eu, numa escola cuja prioridade está associada à compreensão da importância da linguagem ao invés da língua, da representação artística ao invés da obra de arte.

Assim, é indispensável uma educação escolar centrada na compreensão do conhecimento, na construção do saber baseado no conteúdo local, e não apenas no conteúdo dito universal e científico que normalmente se mostra sob uma perspectiva europeia, machista, dicotômica e heterossexual e que desconsidera as culturas regionais brasileiras, a cultura infantil e juvenil, o mundo feminino, as sexualidades homossexuais, a classe trabalhadora e o mundo das pessoas pobres, o mundo rural e ribeirinho, as pessoas portadoras de deficiências físicas e/ ou psíquicas e os homens e mulheres da terceira idade (SANTOMÉ, 1998, p. 131). Um ensino baseado no respeito às diversidades, na compreensão das diferenças e não apenas no reconhecimento delas – normalmente usado como argumento para produzir distanciamento ou estabelecer limites de relacionamento entre as pessoas. Um ensino que aproxime o sujeito aluno do sujeito professor, que provoque o que a psicanálise chama de identificação e propicie que o sujeito, no caso o aluno, a partir dessa identificação, expresse seus desejos, inclusive o *desejo de saber* (FREUD, 1996 [1921]), facilitando o processo ensino-aprendizagem.

É a apreensão da realidade da qual fazem parte que torna os alunos mais humanos, conscientes do atual contexto sócio-histórico e de seu papel na sociedade, e é assim que eles passam a compreender a essência daquilo que os forma como sujeitos, como agentes de seu próprio local e do mundo.

Para Pistrak (2008), a compreensão dessa essência é possível mediante a auto-organização dos próprios alunos. O que não significa colocar os alunos como meros assistentes que reforcem a autoridade do professor ou mesmo colocá-los submissos às vontades alheias, como muitas vezes é visto quando o professor nomeia monitores de classe

ou representantes de turma. A proposta de Pistrak foge disso e intenta a auto-organização baseada em atividades críticas e reais, para as quais os alunos têm de formar grupos, ou melhor, coletivos de trabalho, nos quais estejam *unidos por determinados interesses, dos quais têm consciência e que lhes são próximos* (2008, p. 177). Assim, a escola se estabeleceria a partir do trabalho coletivo, pautada na transformação dos interesses individuais, das *emoções das crianças, em fatos sociais, cimentando com base nisso o coletivo infantil* (PISTRAK, 2008, p. 178).

Com a divisão de cargos e funções, os alunos também não ficariam sempre fazendo a mesma coisa. Para Pistrak (2008), a manutenção de um cargo poderia acarretar um vício prejudicial, seja como autoritarismo ou subserviência, em qualquer atividade executada, impossibilitando a aquisição de novos conhecimentos e experiências, além de impedir que outro colega possa vivenciar a prática no mesmo cargo. Assim, Pistrak sugere que os alunos façam rodízio em seus cargos a cada, no máximo, 3 meses, tempo o suficiente para cada um conhecer e praticar a busca de soluções para possíveis dificuldades e imprevistos, assim como facilidades ao assumir cada cargo.

Nesse movimento, os alunos se responsabilizariam por ações que aos poucos fossem se tornando imprescindíveis, como por exemplo, um jornal com redação e colaboradores que aos poucos vai crescendo e apontando novas necessidades e preocupações que precisariam de outros colegas, outras atividades. Desta maneira, os alunos reconheceriam a importância de suas ações para a vida, ao mesmo tempo em que teriam apoio dos professores, como se estes fossem companheiros ou irmãos mais velhos, prontos para ajudá-los imperceptivelmente nas situações de maior dificuldade e a orientá-los em relação às tendências na *boa direção* (PISTRAK, 2008). De acordo com Pistrak, aos poucos, os alunos aprenderiam a lidar com seus problemas uns com os outros, eliminariam conflitos entre si, desenvolveriam sua autonomia e, sem pressa, seriam introduzidos nas funções administrativas e pedagógicas, compreendendo a real necessidade do trabalho coletivo, cujo foco é sempre a transformação social.

Importante ressaltar que, na formação de grupos, sempre há dissipação ou desaparecimento de algumas das características dos alunos, até porque seria inviável um grupo comportar todas elas. Entretanto, ao adquirir novas características, uma nova identidade não necessariamente melhorada, o grupo estaria diferente por se reconhecer com mais força, poder e capacidade de ação (FREUD, 1996 [1921]). Então, ao ponderar sobre o coletivo de alunos sugerido por Pistrak, não seriam as características de cada um dos alunos na

constituição do grupo que iriam aparecer, mas um apanhado delas a compor uma nova identidade, mais dinâmica, mais forte.

Contudo, a formação de grupo também implicaria em uma necessidade de reconhecimento dos alunos individualmente, por parte dos professores, tendo em vista que por mais que estejam em grupo, cada um dos alunos tem necessidades particulares que somente com o estabelecimento de vínculos emocionais entre professores e alunos haveria espaço para que os últimos se sentissem à vontade o suficiente para expressar suas vontades, suas dificuldades e seus desejos. Nesse movimento, a escola propiciaria também um espaço para o desenvolvimento da autonomia, para a voz dos alunos que, de acordo com Rudduck e Flutter (2007), é um dos fatores fundamentais para melhoria da aprendizagem.

Para as autoras, a voz dos alunos tem um grande potencial transformador na escola e consequentemente na melhoria do ensino. Elas consideram que as escolas estão defasadas em relação ao entorno e, portanto, os alunos seriam a ponte entre os dois lados do muro, principalmente ao levar em consideração que muitas crianças têm uma vida bastante ativa em relação a afazeres domésticos.

Diferente de Pistrak, Rudduck e Flutter (2007) não propõe uma alteração radical na estrutura escolar, mas, assim como Pistrak, propõe uma alteração no lidar com os alunos. As autoras sugerem espaços nos quais os alunos possam ter maior participação – atuando como intermediários em conflitos dos próprios colegas, resolvendo problemas colaborativamente, entrevistando candidatos a professores, ajudando a manter o ambiente propício à aprendizagem, assumindo a tutoria de outros colegas – e os justificam por meio da importância de valorizar a identidade do aluno ao longo de seu desenvolvimento, pelo fato de os alunos serem capazes de decidir sobre o que pensam, pela necessidade das escolas serem compreensivas e respeitosas em relação ao mundo dos alunos, e pelo reconhecimento dos alunos como peritos experimentais no que diz respeito à aprendizagem.

Se para viabilizar a proposta das autoras é indispensável a invenção de um fórum, um grêmio, o estabelecimento coletivo de novas regras de convivência, direitos e deveres para todos, que seja feito. O que não se pode deixar de considerar é que os alunos têm opinião e que esta opinião importa, e muito, na construção de uma escola que vise a diversidade, o reconhecimento da complexidade das relações, o significado do poder econômico e suas consequências, a investigação e a reflexão em prol de um mundo melhor – um mundo do qual o aluno é uma parte e nele interfere constantemente, apesar de indiretamente.

Uma escola que se propõe a dar voz aos alunos, espaço para o diálogo, e não apenas em relação à expressão oral propriamente dita, não reconhece a diferença como distanciamento entre os homens, como forma de classificar, não se utiliza da *internalização da exclusão* ou da *exclusão interna*, como diz Freitas (2009), atualmente vivenciada com frequência no ambiente escolar. E há de se considerar que a *internalização da exclusão* é sintoma de uma escola e de um processo de aprendizagem no qual os alunos não têm a oportunidade de se manifestar ou de aprender de acordo com seu próprio ritmo.

De acordo com Freitas (2003, p. 19), se cada ser humano caminha em seu próprio ritmo, colocar todos os alunos no mesmo ambiente a um único tempo de aprendizagem, significa ter diferentes níveis de aprendizagem e de desempenho, mas, exatamente por isto, com apropriadas formas de ajuda e tempo suficiente é possível aprender conceitos com um alto grau de domínio. Ou seja, na perspectiva de diferentes níveis de aprendizagem e desempenho, é preciso que cada um dos alunos seja reconhecido como sujeito único, é preciso que a cada um dos alunos seja dado espaço de fala para se expressar.

Para Bloom e seus colaboradores, (FREITAS, 2003, p. 22), a maioria dos estudantes (talvez mais de 90%) pode dominar o que nós temos para ensinar a eles, e é tarefa da instituição encontrar meios que possibilitem a eles o domínio da matéria em consideração. Facci (2004, p. 183), ao levantar aspectos abordados no livro *Pedagogia Psicológica* de Vigotski, mostra que *não cabe ao professor educar. A única coisa que os professores podem fazer é dispor o ambiente em que os alunos estão de forma que maximize a possibilidade de novas reações. (...) Ele [o professor] não deve apenas expor o que já está pronto; ele tem que levar o aluno a pensar nesses conhecimentos*. Isto significa que o trabalho do professor é ativo, de modo a organizar um ambiente que possibilite o aprendizado, mesmo ao considerar que quem aprende são os alunos. O que também não significa que o aluno tem que aprender sozinho. O que se propõe é que o professor tente viabilizar um ambiente facilitador para o aprendizado e que o aluno se interesse, num processo triplamente integrado: *aluno, ambiente, professor*.

Entretanto, novamente com Freitas (2003), é preciso ponderar que numa lógica perversa de unificação e padronização com a qual temos lidado nas escolas, o argumento de um ambiente propício ao aprendizado pode, num viés deturpado, reforçar a ideia de que a melhoria do processo ensino aprendizagem necessita de investimento em estrutura, apostilas, programas diferenciados etc., e com isto vestir a escola com uma roupagem pseudoinovadora, recheada de novas tecnologias que não eliminam as desigualdades sociais.

Mais uma vez, apenas a disponibilização de recursos didáticos não implica em melhoria dos processos escolares nem em manter alunos na escola. Desta maneira, há de se fugir deste tipo de argumento, pois ele sustenta a escola na estrutura na qual se encontra atualmente.

É preciso lembrar que,

Para o sistema, ideologicamente, é importante ter todas as crianças dentro da escola. Caso não aprendam o conteúdo escolar, no mínimo aprenderão a ser submissas. A simples estada do aluno na escola já ensina as relações sociais hegemônicas ali presentes: submissão, competição e obediência a regras. (FREITAS, 2003, p. 38)

Assim, a questão não é apenas a manter os alunos na escola; melhorar a educação escolar vai além. Carece de comprometimento com o desenvolvimento humano e social do aluno por meio de oportunidades de aprendizado iguais, por meio de um currículo adequado às diversas realidades brasileiras, com avaliações, formais e informais (de acordo com o projeto político pedagógico da escola) que respeitem o aluno individualmente e na coletividade, além de uma autoavaliação da escola, do professor e do próprio aluno, de modo a promover momentos reflexivos. Avaliações são fundamentais e devem ser utilizadas como ferramentas auxiliares ao processo de amadurecimento e crescimento da escola em relação a sua função formativa, e portanto, nada mais natural do que os alunos participarem dela, contribuindo para a não estagnação da instituição, do professor, do próprio aluno; de fortalecimento à exclusão dos incluídos.

Sob este aspecto, Freitas trata dos procedimentos convencionais da avaliação como produtores, legitimadores da hierarquia escolar por meio de quatro mecanismos de eliminação e manutenção:

- ✓ manutenção propriamente dita das classes dominantes em profissões nobres;
- ✓ eliminação adiada, ou manutenção provisória das classes populares em profissões menos nobres;
- ✓ manutenção adiada, ou exclusão pura e simples das camadas populares do interior da escola, ou seja, a evasão [tanto a autoexclusão como a exclusão por reprovação];
- ✓ eliminação propriamente dita (privação), no sentido de impedir o ingresso das camadas populares na escola. (FREITAS, 2009, p. 242)

Estes mecanismos, através dos quais Freitas identifica a origem social do aluno, são como uma unidade dentro da contradição manutenção/ eliminação e cuja superação depende de ações pedagógicas diversificadas que possibilitem aos alunos entender que *nem toda diferença é uma contradição* (2009, p. 245). E mais uma vez, não são ações pedagógicas pautadas no uso de recursos que irão sanar as dificuldades de uma escola em busca de

igualdade de oportunidades, mas ações que tratem da conscientização dos alunos por meio do reconhecimento do meio social no qual se inserem.

Portanto, da mesma maneira que João, na *casa de doce*, mantém suas esperanças para escapar da jaula e poder voltar a experimentar o mundo lá fora, os alunos poderão compreender melhor o que se passa a sua volta e então manter as esperanças em, ao se conservarem na escola, sair dela bem sucedidos. Sucesso este subordinado a um espaço de manifestação no qual o aluno possa exprimir sua autopercepção e desenvolver sua autoestima.

No entanto, também compreendo uma possível má interpretação de propostas que tentem reestruturar a atual organização do trabalho na escola em prol, muitas vezes, da manutenção da exclusão dos alunos, transformando aquilo que poderia ser um tempo para discussões e reflexões, aproveitado em função do aprendizado escolar, em desculpa para fazer da escola *esteira de produção* de alunos. Um local no qual os alunos passem o tempo se ocupando, aprendendo a aceitar as relações hierarquizadas e autoritárias, aprendendo a lidar com padrões de recompensa e castigo (SILVA, 2009). De uma maneira ou de outra, propostas de organização do trabalho pedagógico de cunho social, igualitário e inclusivo, poderão sempre ser cooptadas, desvirtuadas quanto a suas ideias.

Assim, considero que a melhoria da educação escolar está atrelada à adoção de uma estrutura de escola diferente do modelo tradicional, apesar de estrutura física ainda padronizada, e com foco no desenvolvimento integral do aluno, na qual a reestruturação do trabalho escolar tem início com uma série de ações que envolvem necessariamente a participação dos alunos: a autoavaliação frequente dos processos pedagógicos; a auto-organização dos alunos na criação de espaço de compartilhamento de experiências e desenvolvimento conjunto; a cessão de espaços de fala e de manifestação aos alunos; a avaliação contínua dos professores, alunos e gestão; e a adoção de um currículo integrado e multicultural.

Esses pequenos primeiros passos poderiam fazer da escola um espaço de convivência no qual os alunos realmente aprendessem a lidar com o conhecimento e a vida, onde os alunos tivessem prazer em estar. Um espaço no qual o sentimento de pertença não fosse imposto, mas prazerosamente assumido e compartilhado.

Com tudo isto, é compreensível que a demanda por coragem para adotar algumas das medidas apontadas não possa ser simplesmente imposta como política pública, normalmente permeada de pressões. Mas também é compreensível que o ser humano se convence pelo familiar, pela argumentação a partir do compartilhamento de experiências bem sucedidas e

apoiadas pelos governos, pais, professores e gestores como participantes do processo (FREITAS, 2003). Enfim, não consigo deixar de pensar que coragem é algo indispensável para tirar João da jaula e deixá-lo descobrir, explorar e vivenciar o entorno da *casa de doce*.

REFERÊNCIAS

FACCI, M. G. D. *Valorização ou esvaziamento do trabalho do professor: um estudo crítico-comparativo da teoria do professor reflexivo, do construtivismo e da psicologia vigotskiana*. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

FOLHA DE SÃO PAULO. Uso de apostilas melhora nota de alunos de escolas públicas de SP. *Folha de São Paulo*, São Paulo, 29 de junho de 2010. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/saber/758840-uso-de-apostilas-melhora-nota-de-alunos-de-escolas-publicas-de-sp.shtml>>. Acesso em: 4 Abril 2011.

FORQUIN, J.-C. *Escola e cultura: as bases epistemológicas do conhecimento escolar*. Tradução de Guacira Lopes Louro. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1993.

FREITAS, L. C. de. *Ciclos, seriação e avaliação: confronto de lógicas*. 7. reimp. São Paulo: Moderna, 2003.

_____. *Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática*. 10. ed. Campinas, SP: Papirus, 2009.

_____. et al. *Avaliação Educacional*. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

FREUD, S. Psicologia de grupo e análise do ego. In: _____ *Além do princípio do prazer, psicologia de grupo e outros trabalhos*. Rio de Janeiro: Imago, v. XVIII. Edição Standard Brasileira das Obras Completas de Sigmund Freud, 1996 [1921]. p. 77-154.

GUIMARÃES, C. Os segredos dos bons professores. *Época*, São Paulo, Abril 2010. Disponível em: <<http://revistaepoca.globo.com/Revista/Epoca/0,EMI135460-15228,00-OS+SEGREDOS+DOS+BONS+PROFESSORES.html>>. Acesso em: 04 Abril 2011.

NUNES, R. Repetência, um erro que se repete a cada ano. *Revista Nova Escola*, São Paulo, Junho/Julho 2010. Disponível em: <<http://revistaescola.abril.com.br/planejamento-e-avaliacao/avaliacao/repetencia-erro-se-repete-cada-ano-567983.shtml>>. Acesso em: 4 Julho 2010.

PISTRAK, M. M. *Fundamentos da escola do trabalho*. Tradução de Daniel Aarão Reis Filho. 1. ed. 6. reimp. São Paulo: Expressão Popular, 2008.

RUDDUCK, J.; FLUTTER, J. *Cómo mejorar tu centro escolar dando la voz al alumnado*. Tradução de Pablo Manzano Bernárdez (original em inglês). Madrid, España: Morata, 2007.

SANTOMÉ, J. T. *Globalização e interdisciplinaridade: o currículo integrado*. Tradução de Cláudia Schilling. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1998.

SAVIANI, D. O trabalho como princípio educativo frente às novas tecnologias. In: FERRETTI, C. J. et. al. (Org.). *Novas tecnologias, trabalho e educação: um debate multidisciplinar*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994. p. 147 a 163.

SEDUC/RO. Projeto de ensino médio – Rondônia. *PNUD*, Fev 2002. Disponível em: <http://www.pnud.org.br/projetos/pobreza_desigualdade/visualiza.php?id07=41>. Acesso em: 10 jul. 2010.

SILVA, M. E. P. da. Qualidade funcional: gênese de uma "nova" qualidade em educação. *Anais eletrônicos*, ANPEd, 24., GT09, Caxambu, MG. Rio de Janeiro: ANPEd, 2001. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/24/T0952875720116.doc>>. Acesso em: 01 jan 2011.

SILVA, T. T. da. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

UNESCO. *Marco estratégico para a UNESCO no Brasil*. Brasília: UNESCO Brasília, 2006. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/ulis/cgi-bin/ulis.pl?catno=147544&set=4C39F376_1_57&database=ged&gp=0&mode=e&lin=1&ll=1>. Acesso em: 10 Julho 2010.

RESUMO: A casa de doce da história de João e Maria foi estímulo para uma comparação entre a escola e a sensação de enjaulamento proporcionada pelos padrões da escola tradicional, apresentada sob uma perspectiva inóspita e controladora à qual os alunos são adequados e obrigados a frequentar. Com isso, buscou-se ressaltar o tempo, controlado como numa proposta taylorista/fordista, e as disciplinas, anistóricas e estéreis, como características fundamentais do espaço escolar e utilizadas para dar base ao argumento da aquisição do conhecimento, mas cujo foco é controle e manipulação, por parte de uma minoria dominante que impõe sua própria cultura como universal e única. Essa manipulação pode ser identificada por meio de políticas públicas e notícias na mídia que vêm reforçando um caminho de desqualificação e desprestígio da escola e do professor, principalmente aquele que não se

encaixa nos padrões tecnicistas, bem como responsabilização deste último. Assim, com o intuito de desmobilizar essa manipulação, foram apresentadas propostas para uma releitura da atual estrutura escolar, ajustada a uma organização do trabalho pedagógico mais igualitária e democrática, considerada como único caminho para a transformação da escola. Os argumentos foram desenvolvidos e apoiados na perspectiva de se possibilitar uma releitura da divisão do tempo na escola, a adoção do hábito de compartilhamento de ideias entre os sujeitos que compõe o espaço escolar, a aproximação entre o conteúdo escolar e a cultura local, a auto-organização dos alunos como possibilidade de troca de experiências e de desenvolvimento conjunto, a utilização da autoavaliação como processo que viabilize reflexão e crescimento de toda a comunidade escolar, inclusive a própria instituição, e a criação de espaços próprios para mobilização dos alunos.

PALAVRAS-CHAVE: ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO. MODELO DE ESCOLA. EDUCAÇÃO BÁSICA.