



FORMAÇÃO ESCOLAR EM DESCOMPASSO

Rafaella de Sousa Silva;

Universidade de São Paulo (USP) e Universidade Federal de Campina Grande; lela_cubati@yahoo.com.br

Resumo

Esse artigo propõe a desnaturalização da concepção moderna de formação escolar. Por meio da historicização da escola enquanto instituição- instituinte. Nesse sentido, busca inicialmente falar como a escola foi pensada e formulada para atender interesses que emergiram com os estados nacionais modernos, no intuito de formar cidadãos capacitados a habitar as novas concepções de mundo moderno-europeu-masculino-ocidental. Construindo ciências, saberes, e identidades, legitimadas socialmente a partir de redes simbólicas de saber-poder. Para tanto, essa revisitação do modelo europeu de escolarização, é realizada em correlação com as influências que chegam ao Brasil na virada do século XIX, para o XX, e ainda permanecem significativas. Partindo em um exercício cartográfico, que busca reler a delimitação de posições-de-sujeitos, classificações e nomeações, que estão no cerne da escola que inclui para excluir, quem escapa das normatizações. Estranhando esse modelo escolar dado por naturalizado, esse texto sugere pôr em questão a formação escolar, e as posições e identidades pré-estabelecidas sobre sujeitos docentes e discentes que habitam as escolas. Assim, a partir de experiências docentes que marcam minhas vivências escolares, enquanto professora, busco sinalizar que o que vivemos hoje nas escolas, e muitos denominam por “crise escolar”, parece ser o descompasso de estarmos apegados a concepção moderna de escola, em tempos pós-modernos. Logo, *deformar*, no sentido de dar novas formas, talvez seja mais interessante que *formar*, no sentido tradicional de escolarização.

Palavras-chave: Escola, formação, docente, discente e identidades.

1 Introdução

“Jamais se deve confundir uma cidade com o discurso que a descreve”, escreveu Italo Calvino (1998, p.59) em “as cidades invisíveis”. Penso também, que jamais devemos confundir uma escola com o discurso que a descreve. Há sempre mais a dizer, pelo limite das palavras, sobre o que essa instituição representa socialmente, para os sujeitos que por ela passaram, e inclusive os que não tiveram a experiência – ou oportunidade – de passar. Para os que ficaram, e até mesmo, os que mudaram de identidades ao atravessá-la. A escola enquanto maquinaria moderna de disposições-de-sujeitos e de saberes, é o território do qual me aproximo, para desterritorializar-me. Questionando suas engrenagens, sentidos, e modelos de *formação*, construídos na modernidade, e consolidados com o cientificismo do século XIX.

Entre a escola e as práticas que a *(de)formam*, leio a confluência de vidas, e as experiências que tive como aluna, e tenho como

(83) 3322.3222

contato@coprecis.com.br

www.coprecis.com.br



professora, na relação com os “outros”, que coabitam esse espaço. Logo, esse texto passa a ser um exercício de estranhamento e alteridade, questionando o que aparece dado e naturalizado, percebendo os artifícios culturais que cercam e envolvem a escola, e tudo que dar sentido a ela, leia-se, os sujeitos nela envolvidos (direta, ou indiretamente). Para tanto, a proposta desse texto, é ler a contrapelo os discursos cientificistas modernos, que construíram, e passaram a utilizar a escola como lugar de *formação do cidadão*.

Dizendo com isso, que vai haver um esforço em cartografar momentos, e intencionalidades, que envolvem processos de escolarização, escolas, e aparatos institucionais que a atravessam, a partir de formalismos e burocracias estatais. As inúmeras cobranças “de fora”, interferem em dinâmicas “de dentro”, e tem se traduzido em passos descompassados, quando se enxerga de um lado o chão da sala de aula, plural, aberta e movente, e do outro, metas, projetos, e métodos avaliativos, cada vez mais “comuns” e padronizados.

Assim, ao fazer uma revisão histórica da escola enquanto instituição, e dos seus sujeitos como instituídos, questões sobre sua operacionalidade nos dias atuais, anseios, angústias, e limites, tomam esse cenário, que tem suas paredes ameaçadas diante do mundo veloz e das múltiplas redes que a atravessam. Assim, esse texto nos chama a investirmos em questões que inquietam a vida docente/discente. A saber: O que se compreende por escola hoje? O que restou da escola proposta pelo projeto moderno de gestação dos corpos? Como podemos dar-se a ler seus restos? Estaríamos hoje, sendo a escola de ontem, e por isso mesmo, agindo em descompasso?

2 Relendo a contrapelo a concepção moderna de formação escolar

Nas escolas que habitei como aluna, e hoje pratico como professora, algo que sempre me chama atenção, é a concepção de que todos que estão inseridos em espaços de escolarização, trazem muito de si e do “outro”, seja esse *outro* o colega, o parente, a professora, os mundos dos quais faz parte, ou até aqueles que mesmo distante, observa. Mesmo antes de nomear, sempre me provoquei a uma relação de *alteridade*. Havia, e ainda há, uma curiosidade em ler para além da epiderme, quem era esse “outro” que convivia comigo, de forma próxima ou não, nos corredores da escola, na quadra, pátio, ou sala de aula. De certa forma, isso tem me aproximado dos mais diversos sujeitos, de diferentes classes sociais, étnicas, religiosas e geracionais.

Gosto de *gente*, gosto do diverso, e acredito que esse sentir, tenha me impulsionado à docência.



Visto que a entendo como um dos exercício, que ao lidar com *gente*, parece se constituir de forma significativa, quando percebe o valor que *a/gente* tem. Ao mesmo tempo, ponho em questão, que não foi para fazer *sentir* que a docência foi construída. Escola, currículo, professores(as), alunos(as), da forma como ainda são lidos hoje, emergem na modernidade, somados a uma série de outros aparatos institucionais, para *formar* o sujeito moderno a habitar esse mundo outro, que era o da industrialização, massificação, classificação, e denominação do sujeito que deveriam se apresentar como cidadão do mundo moderno.

Nesse sentido, o(a) professor(a) se soma a escola para conduzir a *formação* do(a) aluno(a). E os quesitos que envolvem a docência nesse exercício, ainda trazem fortes ranços modernos na padronização da aula, do currículo, das turmas, da didática, e da própria definição de *posições-de-sujeitos* na sala de aula. Ou seja, a própria *formação* docente nas licenciaturas universitárias, ainda trazem investimentos de sistemas didático-pedagógicos, e avaliativos, que *ensinam* aos discentes, aquilo que deve ser *aprendido e reproduzido*, em termos de conteúdos e práticas. Hierarquias que envolvem quem fala e quem escuta, ainda são retroalimentadas dentro de estruturas educacionais as mais diversas, e certas posturas em sala de aula, são denunciativas disso.

Grosso modo, a partir de leituras unívocas e totalizantes, se diz o que é *ser* discente/docente, e não o que é *estar* discente/docente. Despercebe-se as próprias particularidades, transformações, e fragmentações de papéis, identidades, e identificações (HALL, 2005) sociais que estão em constante renegociação no chão da escola. Exige-se lugares muito rígidos de adequação de normas e valores educacionais que foram construídos para preencher concepções de mundo de uma modernidade europeia, branca, masculina, letrada, e institucional. Apega-se a isso como a “única forma de se educar, e a única história da educação”¹.

Aqui no Brasil, passa a haver uma correspondia a essa estruturação moderna de educação dos corpos, que na Europa já vinha sendo solidificado desde o século XVIII.

¹ Uma certa vez, assisti uma palestra de uma escritora nigeriana, chamada Chimamanda Adichie, o nome dessa palestra era “o perigo da história única”, e nesta, ela questionava como se constituíram modelos de intelegibilidade no mundo moderno ocidental, a partir de concepções europocêntricas tão “naturais” e “auto evidentes”, que passaram a ser parte do senso comum de diferentes lugares do mundo, inclusive em continentes como a África, que ela habita, ou países americanos como os EUA como ela habitou quando veio fazer faculdade. A título de exemplo, ela dirá que é tão forte os padrões europeus mais diversos, que ela mesma ao ler romances, se via bela, como uma princesa branca, tomando cervejas inglesas, e usando de símbolos de modernidade que em nada correspondiam a sua realidade. Logo, sempre que analiso as concepções de beleza, escola, política, literatura... Relembro suas palavras, quando abriu os olhos para ver além da *natureza* que a contava. Revejo práticas que vivencio aqui no Brasil. Logo, para entender concepções educacionais, que recaem sobre nós e outros, é necessário historicizar, ler de forma plural. Dar-se a ver. Sua palestra ainda está disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=EC-bh1YARsc>. Última visualização dia 06-09-2017. (83) 3322.3222



Especialmente a partir dos finais do século XIX e decorrer do XX, essas influências na escolarização vão se afunilando e construindo um determinado modelo educacional, zeloso de valores universais. Vai se investindo em diversos aportes, atravessando a literatura, a imprensa, e diversas instituições – a exemplo da escola –. Campos teóricos, pedagógicos e curriculares, que atendiam interesses de uma oligarquia, e de um projeto de nação interessado e interlaçado aos ideais republicanos de “modernização à brasileira”, vai ser retroalimentado. Muito dentro da proposta foucaultiana (1970, p.44) de que “todo sistema de educação é uma maneira política de manter ou de modificar a apropriação dos discursos, com os saberes e os poderes que eles trazem consigo”.

Ainda nesse caminho de questões sobre os modelos de escolarização que emergem no Brasil, deparei-me com um instigante artigo de Albuquerque (2005) no qual o mesmo faz essa investitura na compreensão da constituição do modelo de educação sistemática e formal, que se apresenta em substituição ao modelo instrucional religioso, que correspondia a escolástica, e a representação do próprio poder da igreja católica no medievo europeu. Esse cenário de transição, que parece dialogar entre a razão, a crença, e a racionalização da forma de crer, estão na fomentação de modelos de inteligibilidade do mundo, do qual ainda participamos, de diferentes formas, por estarmos inseridos em contextos outros, e ainda sim, sermos herdeiros diretos da forma europeia de ler o mundo. Eu, você, e todos nós, como vítimas ou algozes, ainda somos muito influenciados nas maneiras de educar-se, à moda europeia. Como sugere Albuquerque (2005, p. 257);

“A emergência da ideia de “formação” se dá à medida que se configura a difícil questão da relação entre o indivíduo e a ordem social. A modernidade se caracteriza pela formação de subjetividades cada vez mais individualizadas, singulares e fragmentadas, ao mesmo tempo em que estas devem integrar, compor e reproduzir uma ordem social que ambiciona ser cada vez mais universal, homogênea e institucionalizada.

Por isso, talvez, tantos dilemas e distanciamentos. Analisando a partir de leituras pós-colonialistas, temos o prazer de desnaturalizar como historicamente a educação escolar passou a ser construída, a que interesses – ainda – atende, e como se mistura as científicidades (europeia, branca, masculina, letrada), com os valores religiosos (europeu, branco, masculino, letrado, e cristão), que estão colocando a escola sempre na suspeição entre a formação laica hierarquizada, elitista, e distante da realidade da maior parte dos(as) alunos(as) das escolas públicas que leciono, e das quais fui aluna. E os valores religiosos cristãos que anulam a laicidade da



escola. Como letra morta no papel das legislações que nasceram com a República.

A título de exemplo, pensando os lugares pelos quais passei, e os que ainda hoje vivencio, enquanto professora, é possível perceber que essa “transição” da instrução para formação, no Brasil do século XXI ainda não está consolidada – talvez nunca esteja –. Ainda é comum ouvir profissionais da educação policiando sexualidades que fogem da heteronormativa, utilizando-se de discursos, valores e moralismos, que estão impregnados dessa concepção cristã europeia. E essas leituras não param no preconceito, que diz: “já viu que aquele menino é todo aboiolado?”, “tá dando pra fresco agora?”, como ouço em intervalos nas salas de professores. Vai além, altera a forma de ver o aluno, persegue-o, nomeia-o, prejudica-o. E infelizmente estamos cercados de (não)profissionais que agem assim. (De)formando. Em descompasso com a proposta educacional laica que permeia inclusive as legislações brasileiras (BRASIL, 1996, 1997).

Na instrução ou na formação, a ideia de uma condição de completude e constituição de um eu inteiro ocorre. Seja do grupo para consigo, seja de si para com o grupo. Com isso, digo que a escolarização “formal”, não é sinônimo de ausência de estigmas e construções de normalidades, que exclui do processo quem a ela não se adequa. Digo que ela reconstrói sobre outros nomes, universalizando e negando as diferenças, as particularidades, e o pluralismo presente nos muitos “eus” e “outros” que estão no chão das salas de aula.

O exemplo citado acima, está no espaço entre, pois atua sob “princípios religiosos”, dentro de uma escola sistemática, proposta na modernidade, e ainda utilizada como modelo educacional em várias partes do mundo, e no Brasil. Norteados pelo que coloca Albuquerque (2005, p. 265), percebe-se que “[...] se a ‘instrução’ é pensada como um momento de intensificação das características de um ser que já está formado, a ‘formação’ busca na extensão do tempo a realização progressiva desta promessa de ser que o processo educativo toma como objeto”. O corpo e a mente ainda são pensados enquanto criação ou evolução, e carregam as marcas do que é ou não aceito, na escola, e no que a atravessa.

A formação traz muito dessa concepção de ser em ordenamento, em “essência”. Logo, ser professor(a), aluno(a), escola, ainda trazem marcas culturais – em nada naturais – que mesmo diante de tantas transformações vividas da modernidade aos dias atuais, tantas questões postas sobre teorias educacionais, no campo do currículo, das pedagogias, das avaliações e etc., ainda se faz forte, leituras e posturas, que permeiam, o que Silva (1999), cartografa como concepções tradicionais da educação. A saber, ensino-aprendizagem, avaliação, metodologia, didática, organização,



planejamento, eficiência e objetivos. Esses nomes e formas de conduzir e fazer educação, ainda estão na ordem do dia. E atendem a ideia de eficácia e ordem que está na constituição moderna da escola. Logo;

[...]A própria reivindicação crescente de um status profissional para o professor, desde sua “formação como especialista” até a institucionalização e regulamentação de suas atividades pelo Estado são indícios de que na sociedade urbano-industrial e burguesa o professor ou o mestre como era chamado até então, teria uma nova identidade. Como profissional e membro de um corpo docente de instituições públicas vai reivindicar uma autonomia crescente em suas atividades, figurada na defesa da “liberdade de cátedra”, uma das expressões da “liberdade de consciência” [...] (Albuquerque, 2005, p. 267)

Nesse sentido, o professor é o corpo invisível por trás do expert, ele serve para traduzir, facilitar, racionalizar e, por isso mesmo não deve expor seus desejos, angústias, sentimentos ou qualquer ponto de “fragilidade”. O docente tem que ser resposta, não dúvida. O(a) aluno(a) também, mais um sujeito invisível por trás daquele que recepciona, se deixa formar sob orientação, escuta, não atrapalha, segue as regras do jogo na sala de aula. Faz seu papel e sabe seu lugar de “bom” discente. Esse, por sua vez, também não tem espaço para sentir, falar, se angustiar, ou simplesmente não querer estar ali naquele determinado dia e horário. Dessa forma, há uma sucção de outras reais sensações que estão por trás daquela identidade de aluno(a) e professor(a) que os precede. E há uma legitimação social que vai justificar o bom/mal discente e docente. Ao se afastar das “paixões” e se aproximar da “razão”, a sala de aula, mostra como o docente foi *formado* para cumprir seu papel em sala de aula. “Professor e aluno seriam produto de um processo de ‘formação’ e teriam como prêmio final a garantia de uma identidade reconciliada consigo mesma (ALBUQUERQUE, 2005, p. 270)”.

Um jogo de ilusões que vem causando uma sensação desnorteante, diante das escolas que atualmente habitamos. Aquela concepção uma vez criada de que é preciso formar cidadãos, como bonecos de massa, vem sendo posta em cheque diariamente. O modelo educacional moderno de *formação*, apareceu como um tipo de educação mais “alargada”, que parecia caber mais gente, que acolhia mais que a instrucional, entretanto, ainda legitimava a poucos, por meio de redes discursivas distantes das realidades presentes nas escolas. Ao mesmo tempo que padronizava, estabelecendo a escola como um rito de passagem para o mercado de trabalho, pela qual o tecnicismo estava na

base, junto a ideia de salvação e progresso pela educação. Esse poder simbólico que a escola ainda traz, e essa forma técnica-mecânica de salvação, ainda parece ser o carro-chefe do governo atual no Brasil².

Entretanto, quem está no dia a dia das escolas paraibanas – e brasileiras – sabe que esse velho modelo, de transformar as escolas em grandes máquinas de produzir técnicos para o mercado de trabalho, não “salvou” o Brasil de ontem, que durante a Ditadura Civil Militar no Brasil, viu esse modelo de escolarização multiplicar, e estar longe de “salvar” o de hoje, no qual as múltiplas culturas, inclusive virtuais, tem atraído mais jovens a tentarem a fama de youtubers, que assumir um lugar na fábrica como torneiro mecânico. Sem buscar generalizações, essa provocação mais radical das culturas jovens, vem para entendermos que estamos lidando com diferentes públicos, e se faz necessário novas propostas. Por sua vez coletivas, dinâmicas e construídas com diferentes instâncias sociais.

Ao contrário dessa promessa de salvação, esses modelos engessados de escolas, presente em documentos como a “Base Nacional Comum Curricular”³, “Novo Ensino Médio”⁴, e demais programas atuais de governo, tem surtido efeitos pirotécnicos aparentemente inovadores, a partir de uma presença constante nos meios midiáticos em forma de propagandas. Entretanto, ainda permanecem reféns de modelos curriculares europocêntricos, quando não lançam mão de agendas retrógradas quanto a conquistas recentes, envolvendo discussões de gênero, sexualidades e relações étnico raciais. Sendo assim, cabe a nós, eu e você, junto ao corpo escolar como um todo, ir de encontro a essas agendas, reconhecendo as particularidades dos sujeitos e dos contextos presentes na escola,

² Michel Temer, é o atual presidente do Brasil, desde agosto de 2016, após a articulação de um Golpe de Estado, orquestrado pelo mesmo, a época vice-presidente da República, junto ao legislativo, judiciário, e a mídia nacional (leia-se Rede Globo de Televisão). Esse processo que foi chamado e mascarado como impeachment de Dilma Rousseff, por crime de responsabilidade fiscal, mas que já demonstrou ser um golpe contra um projeto de estado mais aberto, que vinha dialogando com minorias sociais, étnicas e sexuais. Especialmente no campo da “formação” universitária, e aumento da demanda de alunos(as) mais populares, no sentido de mais carentes financeiramente. Os governos da presidente eleita pelo voto popular, junto ao seu antecessor, Luiz Inácio Lula da Silva, traziam agendas que visibilizavam as chamadas minorias sociais, por uma série de questões que esse texto não se propõe dar conta, para não fugir da discussão proposta. Entretanto, se faz necessário comentar, que na contramão disso, estamos assistindo esse primeiro ano de governo de Michel Temer, alavancando uma série de agendas retrógradas e violentas, que envolvem desde pautas de não discussão de relações de gênero e sexualidades nas escolas, até o corte de verbas e bolsas, que garantiam um maior acesso as redes formais de ensino, para os mais pobres. Assim, a associação que faço diante desses quadros e dos (des)mandos do (des)governo Temer, é que em tempos de “crises construídas”, em que as escolas públicas, de todos os níveis, sofrem mais, é necessário dar-se a ler e, levantarmos discussões assertivas sobre o papel das formações, suas funcionalidades, serventias, ou até desserviços, para que diante de uma leitura a contrapelo, construída no chão das próprias escolas, não se aceite nenhum direito a menos, assim como, se deseje e lute por dias melhores.

³ Para ter acesso ao documento na íntegra, acessar:

http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_publicacao.pdf. Última visualização dia 10-09-2017.

⁴ Ver: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=40361>. Última visualização dia 10-09-2017.



para que essa instituição, já tão calejada por muitos motivos, resista, se reconhecendo na construção positiva de ciências do cotidiano, de valorização do ser humano, de abertura com diferentes realidades e currículos “ocultos” (SILVA, 1999).

Considerações finais

Hoje, enquanto professora em escolas públicas, Municipal e Estadual, de ensino fundamental e médio, em diferentes cidades e sob diferentes realidades, me pego muitas vezes observando a necessidade de *estar* plural nas práticas docentes, por *estar* em regimes de escolarizações dinâmicos e desiguais. Tanto nas diferentes formas de habitar a escola e as cidades que se inserem, referindo-me a mim mesma e aos “outros” envolvidos, quanto na *naturalização* dos usos das identidades docentes, dos processos de “formação” escolar, das ferramentas didático-pedagógicas (a exemplo do livro-didático), e aos empreendimentos que compõe – muitas vezes – o que se compreende por escola.

A escola enquanto instituição de encontros, torna-se um espaço rico e fortuito de produção de saberes, na medida que resignifica a rigidez dos lugares *dados* a discentes e docentes, no qual os primeiros ouvem, e os segundos falam. Nesse sentido, essas posturas centralizadas na figura do professor-reprodutor vem se desmoronando no mundo de muitas vozes. Tem muita coisa interessante passando na televisão, na timeline do computador, e nas telas dos próprios celulares. São discursos múltiplos, com cores, suportes, imagens e, leituras de mundo cada vez mais velozes. Isso chama o(a) aluno(a), em casa, mas dentro da própria sala de aula, estando eles com o mundo na palma da mão (o celular).

Nesse sentido, seguindo essa leitura líquida da sociedade, em que tudo flui muito rápido, e a escola não sairia ileso disso, pois é antes de tudo parte do social que se vê abalado de inúmeras mudanças, provooco aqui a permanecermos em questão. Estará em descompasso as escolas ou as práticas de formação que se constroem no interior dessas? Por acreditar mais que se trata da segunda opção, teimo a colocar-me em aberto, exercitando a alteridade, provocando fissuras nas rígidas identidades que pré-definem lugares para discentes e docentes. É sentindo, que se encontra sentido. É ouvindo, que se entende a demanda. Talvez assim, novas pedagogias sensíveis retirem o estigma da “falência educacional”, e redefinam lugares felizes para o exercício dos(as) professores(as)

Referências

ALBUQUERQUE JR. Durval Muniz. “De Armazém à campo cultivável: a Instrução e a Formação como diferentes formas de aprendizagem...” *Línguas e Letras Estudos em Educação*, 2005. pp. 249-271.

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. LDB - Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: apresentação dos temas transversais, ética / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1997. 146p.

CALVINO, Italo. *As Cidades Invisíveis*. (Tradução: Diogo Mainardi). São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

HALL, Stuart. *A Identidade Cultural na Pós-modernidade*. 10 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

SILVA, Tomaz Tadeu da. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.