

Temática Especial

Educação Básica: o necessário resgate de sua identidade

*Maria Luisa M. Xavier**

Resumo: O trabalho trata de implicações das Políticas de Inclusão no cotidiano escolar. Políticas que levaram à escola alunos mais velhos, multi-repetentes, oriundos de classes especiais, da antiga FEBEM, meninos de rua, alunos pobres na sua maioria. Destaca as particularidades dessa população e as dificuldades que instituições vêm sentindo para atendê-la. Tal população está exigindo da escola revisão de seus objetivos e funções. Está exigindo que processos culturais, referidos por Elias a partir de Freud, de humanização, de civilização, lhes sejam proporcionados antes de se ocuparem dos saberes escolares – processos que lhes foram negados por suas famílias e pelo estado. Saberes escolares, invenções modernas, que precisam ser revistos para adequá-los a alunos que irão viver quando adultos em um mundo diferente daquele de seus pais e professores. Refiro-me às crianças desrealizadas e às hiper-realizadas de Narodowski, aos jovens alienígenas de Green e Bigun, assim como à geração @, os jovens dos chats, do orkut, da internet. Questões como: que saberes, que conhecimentos, que habilidades, precisam alunos, ao final do Ensino Fundamental, do Ensino Médio – para serem bem informados, bem formados, competentes, sociais, felizes – deveriam nortear a reorganização curricular das escolas, para que tais instituições passem a ter significado para estudantes, portadores de diferentes culturas, com diferentes anseios e necessidades.

Palavras-chave: Inclusão, Humanização, Conhecimento escolar.

* Professora Associada da FACED/UFRGS – Departamento de Estudos Especializados. Licenciada em Filosofia/PUC-RS com Pós-graduação em Orientação Educacional/FACED/UFRGS. Mestrado e Doutorado em Educação/PPGEDU – UFRGS. E-mail: mlxavier@uol.com.br

Abstract: The present paper discusses the implications of the Inclusion Policies on school reality. Policies that brought to School older students, students who have repeatedly retaken the year, special needs students, students from FEBEM, homeless children, mostly poor students. It shows the particularities of this population and the difficulties that the institutions are having in order to attend them. This population is making the School system revise its objectives and functions. It is demanding that the cultural processes of humanization and civilization, referred by Elias through Freud, are offered before they occupy themselves with School knowledge, processes that have been denied by the government and their families. School knowledge, modern inventions that need to be remade in order to adequate it to students that will live as grownups in a different world than the one of their parents and teachers. I mean Narodowski's unrealized and hyper-realized children, Green and Bigun's young aliens, as well as the @ generation, young people on chats, Orkut, Facebook. Issues like: what knowledge, what abilities do the students need when they finish primary and high school in order to be well informed, well formed, competent, social, happy – should guide Schools curricular reorganization, so that these institutions acquire some meaning to their students, who come from different cultures, with different needs and aspirations.

Keywords: Inclusion, Humanization, School knowledge.

(...) as escolas podem perfeitamente se tornar locais singulares, como mundos próprios, nos quais cyborgs geracionalmente diferentes se encontram e trocam narrativas sobre suas viagens na tecno-realidade – desde que nós nos permitamos reimaginá-los e reconstruí-los de uma forma inteiramente nova, em negociação com aqueles que um dia tomarão nosso lugar:

Green&Bigum – *Alienígenas na sala de aula*

Este trabalho tem como intenção discutir os propósitos desejados e as condições de funcionamento da Educação Básica no momento contemporâneo. Propósitos e condições que precisam ser redefinidos e explicitados tendo em vista tratar-se da escolarização, neste início do século XXI, de crianças e jovens que irão

viver quando adultos num mundo muito diferente daquele no qual seus pais e professores nasceram e cresceram.

A constituição brasileira de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 definiram a Educação Básica como direito de todos e projetaram a gradativa universalização do acesso aos três níveis que a integram – Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio. Considerando tais proposições é preciso avaliá-las à luz dos desafios e complexidades das sociedades contemporâneas e dos sujeitos que estão e dos que deveriam estar presentes na escola hoje.

Pretende este trabalho, ainda, problematizar o desenho estrutural da instituição escolar, moldado pela modernidade, e que não tem dado conta das demandas atuais da sociedade e das singularidades dos sujeitos que compõem a cena contemporânea. Nessa perspectiva é preciso incluir, no debate, princípios e práticas de um processo de inclusão social não homogeneizante que, além de garantir o acesso à escola, considere nos seus projetos pedagógicos, a diversidade humana, social, cultural, econômica, das crianças e jovens que estão hoje na escola, muito dos quais pertencentes aos grupos historicamente excluídos. Ao falar de tais grupos, estão sendo referidas as questões de classe, gênero, raça, etnia, geração, que se entrelaçam na vida social dos pobres, das mulheres, dos afro-descendentes, dos indígenas, dos chamados portadores de necessidades especiais, das populações do campo, dos grupos de diferentes orientações sexuais, dos sujeitos albergados, daqueles em situação de rua, em privação de liberdade, enfim de todos e todas que compõem o mosaico que é a sociedade brasileira e que começa a ser visibilizado pelas políticas públicas.

Isso implica construir, no âmbito das políticas públicas e das práticas educacionais, o acesso dessas populações a um conjunto de saberes, produzidos pela humanidade ao longo da história que lhes permita compreender o presente e, nele, intervir, produzindo novas propostas capazes de reinventar e reencantar o mundo onde estão inseridos.

Para Hannah Arendt (1981), a educação, é, pois, o ato de *acolher e iniciar os jovens no mundo* tornando-os aptos a dominar,

apreciar e transformar as tradições públicas, que formam a nossa herança simbólica comum. Por se tratar de uma herança cujo caráter simbólico é compartilhado, a única forma de os jovens a ela terem acesso e dela se apossarem é pela aprendizagem. O acolhimento dos “novos” no mundo pressupõe, pois, um duplo e paradoxal compromisso por parte do professor. Por um lado, cabe-lhe zelar pela durabilidade do mundo de heranças simbólicas no qual ele inicia e acolhe seus alunos. Por outro, cabe-lhe cuidar para que possam se inteirar, integrar, fruir e, sobretudo, renovar essa herança pública que lhes pertence por direito, mas cujo acesso só lhes é possível por meio da educação. O ambiente escolar sempre terá de lidar com a tensão entre a novidade e o instituído, isto é, entre os novos indivíduos e um mundo com longa tradição cultural. Isso é também o que, de certa forma, defende Stuart Hall (1997) ao considerar a Escola como lugar onde as gerações antigas transmitem as tradições para as novas gerações, não como verdades universais, mas como modos de vida temporalizadas e circunstancializadas.

Portanto, o direito à Educação Básica precisa estar aliado a um processo efetivo de aprendizagens, que considere os saberes, as práticas culturais, bem como os diferentes tempos necessários à construção de conhecimentos, de cada indivíduo, nos diferentes campos do saber. Tais tempos vinculam-se às experiências prévias de cada aprendiz, o que significa reconhecimento e valorização da diversidade. É preciso que a escola crie estratégias para conhecê-los, para ouvi-los. É preciso que a escola e seus professores desejem conhecê-los e ouvi-los.

Escola contemporânea – novos tempos, novas exigências, novas possibilidades

As proposições acima referidas remetem, inicialmente, à necessária discussão da importância da relação professor-aluno para que tais propósitos possam se efetivar. Em primeiro lugar

é preciso destacar a complexidade da desejada e necessária convivência entre professores e alunos, membros de diferentes gerações, marcados por diferenças de cultura, de papéis e funções, bem como salientar a importância dessa relação para que a escola possa dar conta de uma de suas mais importantes funções, a de educadora de crianças, adolescentes e jovens. Dimensão essa não destacada suficientemente nos cursos de formação de professoras e nos recintos das escolas.

Nóvoa (2005), catedrático da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Lisboa, em entrevista recente, afirmou sobre o tema: ser professor hoje é mais complexo e mais difícil do que foi no passado. Há 50 anos, referiu, estavam na escola crianças e jovens, na sua maioria de classe média, convencidos assim como suas famílias que a escola era uma instituição inquestionável. Hoje na escola estão ricos e pobres, os que acham que a escola tem sentido e os que acham que não tem sentido nenhum.

Na situação brasileira, estão na escola além dos que continuam valorizando a instituição, alunos cujas famílias não têm onde deixá-los, os que estão lá obrigados pelo Conselho Tutelar, os que precisam se manter na escola para não perderem a bolsa-família e, ainda, os que vão lá para se encontrar com os amigos, para conversar, para namorar. Fatores esses que provocam um grande desconforto entre os professores, pois exigem deles posturas para as quais dizem não se acharem preparados. Levam muitas vezes, segundo inúmeros depoimentos, mais tempo tentando pôr ordem na classe do que dando suas aulas. Esse trabalho – tentar pôr ordem na classe – 50 anos atrás, acrescenta Nóvoa (2005), os professores não precisavam fazer.

Autores como os argentinos Milstein e Mendes (1999), bem como Dubet (1997), Hébrard (2000) e Charlot (2000), que venho estudando há algum tempo, também fazem constatações semelhantes. Segundo tais autores até a década de 1970 a escola tinha como função disseminar a cultura da geração anterior e isso era bem aceito tanto pelos adolescentes como pelas suas famílias.

Hoje não é mais assim. Muitos adolescentes estão na escola não para aprender especificamente, mas para conviver com seus pares.

Afirma Hébrard (2000), citando Dubet:

(...) os adolescentes estão na escola não para aprender, mas para viver a cultura deles. (...) dentro do colégio, organizam, estruturam, inventam uma cultura e vivem essa cultura, que não é a cultura escolar. Para eles, a cultura escolar é um preço a pagar para viver, juntos, essa realidade, essa sociabilidade que é da juventude (p. 9).

De uma certa forma isso é também o que afirma Charlot (2000), nos seus estudos sobre adolescentes de classe popular, inclusive no Brasil. Diz ele: “os alunos têm uma relação muito forte com a escola (...), mas [têm] uma relação muito fraca com o próprio saber” (p. 173). São alunos que vêem a escola como a garantia de “um bom futuro”, sem relacionar, no entanto, esse futuro com a aquisição do saber veiculado pela escola. O que talvez explique a dificuldade apontada, também, por Dubet (1997), encontrada pela escola que “precisa trabalhar na transformação dos adolescentes em alunos quando eles não têm vontade [nem vêem necessidade] de se tornar alunos” (p. 225).

A categoria social aluno, sabemos hoje, é uma categoria cultural e não natural, precisa, pois, ser *produzida* como a escola moderna sempre fez e que a escola contemporânea parece esperar que surja por geração espontânea, sem ensinamentos ou investimentos. O que é perceptível é que procedimentos com vistas à construção da categoria social *aluno* não estão mais compondo as rotinas escolares como era propósito claro da escola moderna. Não se ensina, mas cobram-se tais posturas, sem se delinear com clareza quais são os motivos pelos quais muitas delas são exigidas, nesta época em que, como refere Narodowski (1998), as relações indubitavelmente se democratizaram nas escolas em geral. Parece-me, que o *modelo* de aluno desejado/esperado para a época contemporânea não tem sido suficientemente discutido.

Ser civilizado não é genético, não se nasce civilizado. O indivíduo nasce na espécie humana, mas só se humaniza pela

mediação do adulto. E quando as gerações adultas se omitem desses ensinamentos acontece o que está se vendo hoje: um número significativo de crianças e jovens aparentemente desumanizados, que não estão no estágio de humanidade que a sociedade e a escola esperam deles. E são parcelas dessa população que estão nas salas de aula, não permitindo aos professores ministrar suas clássicas aulas, onde tal população não se vê representada nem atendida em suas necessidades e interesses. É para ela que a escola precisa criar condições de permanência, viabilizando a aquisição de aprendizagens significativas, que passam pela sua aceitação, visibilidade e pela possibilidade de construção e expressão de suas identidades.

Propostas como as sugeridas não podem ser “importadas” e nem se acham prontas nos livros didáticos. Nesse tipo de trabalho, enfatiza-se a necessidade de um tipo de formação que permita ao profissional criar, com o coletivo da escola, a sua proposta de trabalho e, ao mesmo tempo, ser capaz de conduzi-la em sala de aula. Também é defendido que devem ser respeitados os conhecimentos prévios, os interesses e os ritmos dos estudantes na organização das propostas de trabalho. Logo é preciso aumentar o poder de participação e de decisão dos mesmos na escola. Trata-se da defesa de um espaço de escuta, na escola, das falas dos estudantes. No entanto, para que isto ocorra, uma estrutura centenária – instituída com as chamadas *pedagogias disciplinares* (VARELA, 1995) – precisa ser rompida, o que não acontece sem resistências e dificuldades.

Confirmando tais percepções considero importante comentar o acentuado interesse dos alunos durante as aulas, por temas *não escolares*, constatado em momentos de observações em diferentes escolas. Na maioria das vezes em que não estão participando de atividades dirigidas e, muitas vezes, mesmo durante essas atividades, o que circula entre eles e os envolve realmente são assuntos de futebol, principalmente entre os alunos, e preocupação com namoros, com cuidados com a aparência, com a organização de festas, de passeios, notadamente entre as adolescentes mais velhas. E hoje os diferentes usos dos celulares, do

MP3, entre tantas outras tecnologias, parece ser o interesse maior das novas gerações durante as aulas, mesmo entre as que frequentam escolas de periferia.

Green e Bigun (1995), no texto *Os alienígenas em sala de aula*, já referido, conscientes dessa situação defendem a tese que está emergindo uma nova geração, com uma constituição radicalmente diferente, que precisa ser estudada. Tratam-se, de certa forma das chamadas por Narodowski (1998, p. 174) de infâncias *hiper-realizadas e des-realizadas*:

É a infância que é independente, (...) porque vive na rua, porque trabalha desde muito cedo. (...) crianças da noite, que puderam reconstruir uma série de códigos que lhes dão uma certa autonomia cultural e lhes permitem realizarem-se, ou melhor, des-realizarem-se, (...) como infância. É a infância não da realidade virtual [a infância da internet, do computador, da TV a cabo...a hiper realizada] mas da realidade real.

Também Goulart (2000) em sua dissertação de mestrado, nos apresenta a uma criança, completamente distinta da criança escolar moderna: uma criança dependente dos adultos, necessitada de proteção, imatura, em constante devir, que se desenvolve em etapas e que necessita de disciplina. A autora contrasta essa criança com aquela que é inventada/produzida pelos discursos da mídia: uma criança contemporânea, plurifacetada, desconcertante, independente, que transita simultaneamente pelos ditos mundos infantil e adulto, o que afasta, desde logo, sua aproximação com os consagrados atributos de inocência e imaturidade. Criança essa que está nas nossas salas de aula.

Em artigo recente de um periódico nacional tal tema é abordado sob o título *Geração @ chega ao poder*. Refere o artigo que nos Estados Unidos a primeira geração de jovens fluentes em tecnologia estão chegando à idade adulta e que as empresas tentam descobrir como se comunicar com eles. Chamados de *geração @* são jovens que têm entre 12 e 20 e poucos anos. Representam a primeira geração fluente em tecnologia que desde pequenos vivem *on-line*, se relacionam *on-line*, consomem *on-line*. Consumidores do futuro, e também do presente, eles têm poder cada

vez maior e os adultos não sabem se comunicar com eles adequadamente. No Brasil, segundo a mesma reportagem, o grupo de jovens entre 12 e 17 anos são os que passam mais tempo conectados na internet. Passam com a TV ligada, muitas vezes sem som, ao mesmo tempo em que ouvem MP3, jogam videogame e conversam com amigos nos sites de bate-papo. São adolescentes e jovens como esses que estão nas nossas escolas.

Para muitos desses jovens, segundo dados levantadas na atualidade pelos professores, a escola tem cada vez mais dificuldade em se apresentar como uma instituição interessante e significativa. As dificuldades relacionadas referem-se, em muitos casos, ao comportamento agressivo, rebelde e principalmente desinteressado de um número significativo de alunos (XAVIER, 2002, 2003). Fatos esses atribuídos à propalada falta de limites das crianças e jovens e ao desinteresse de muitos pelos chamados conteúdos escolares. Fatos hoje agravados pelo reconhecimento, por parte desses mesmos jovens, de que a escolarização básica não é mais garantia de ascensão social bem como pela perda da crença de que o que se estuda na escola vai ter um real significado na qualidade de suas vidas. Um grande número desses jovens quer da escola apenas o certificado de conclusão, embora também saibam que tal certificado não é mais garantia de entrada no mercado de trabalho.

Fatores esses que associados à precária situação econômica da categoria docente, assim como à sua paulatina perda de *status* social, vêm contribuindo para uma progressiva desvalorização do papel desse profissional, para uma acentuada destruição da sua auto-estima e conseqüente falta de estímulo para maiores investimentos na qualificação de seu trabalho. Todas essas são dimensões que contribuem para a desqualificação do trabalho escolar e para o aumento da perda de significado do mesmo para os jovens estudantes. E, o que se percebe é que a escola não vem abordando essa temática, não vem fazendo essa discussão, nem vem propondo um espaço de negociação com os estudantes visando a construção de um espaço de convívio

satisfatório para alunos e professores tendo em vista os objetivos a que se propõe.

Lembro aqui, as considerações feitas por Velho (1996) e por Bauman (1998), este último a partir da obra de Freud, *O Mal-estar da Civilização*, sobre a necessidade de negociação na construção das relações humanas. Como afirma Velho (*ibid.*):

A construção de um sistema de reciprocidades através do qual as partes de uma sociedade se relacionam, (...) não é um dado da natureza, mas (...) resultado de (...) acertos, impasses, conflitos, em suma de interação e negociação. (p. 11)

É elucidativo referir, como faz Bauman (1998, p. 7) a mensagem de Freud: “você ganha alguma coisa [com a civilização] mas, habitualmente, perde em troca alguma coisa”, acrescentando: a beleza, a pureza e a ordem são ganhos obtidos na modernidade que não devem ser desprezados, mas que certamente não podem ser obtidos sem o pagamento de alto preço. Para Freud (*apud* BAUMAN, 1998), a civilização impõe grandes sacrifícios, especialmente à sexualidade e à agressividade do homem. A civilização – a ordem imposta a uma humanidade “naturalmente” desordenada – é um compromisso, uma troca continuamente reclamada e para sempre instigada a se renegociar. Tais considerações são importantes à medida que reafirmam que nada predispõe “naturalmente” os seres humanos a respeitarem e apreciarem a harmonia, a limpeza e a ordem. E muito menos as normas disciplinares. São coerções dolorosas, embora necessárias, ao menos no estágio atual das organizações humanas. E não se fala disso nas escolas quando se discute tais questões.

É o referido processo de negociação, acredito que inerente às práticas de construção das relações humanas, que me parece estar subvalorizado tanto nas famílias quanto nas escolas, nas práticas de educação das crianças e jovens, como se os procedimentos civilizados fossem práticas naturais e não culturais, possíveis de serem atingidos sem a mediação da geração adulta (XAVIER, 2007).

A esse respeito Janine Ribeiro (1994, p. 9), na apresentação da obra de Norbert Elias sobre o Processo Civilizatório, reafirma:

Elias adota (...) como idéia-chave, a tese de que a condição humana é uma lenta e prolongada construção do próprio homem (...) [rompendo] com a idéia de uma natureza já dada (...).

De uma certa forma é o que também Stuart Hall (1997, p. 40-41) destaca ao perguntar:

(...) Mas o que é a educação senão o processo através do qual a sociedade incute normas, padrões e valores – em resumo a ‘cultura’ – na geração seguinte na esperança e expectativa de que (...) guiará, (...) moldará as [suas] ações e as crenças (...) conforme os valores e normas de seus pais e do sistema de valores predominantes da sociedade? O que é isto senão regulação – governo da moral feito pela cultura?

A escola: uma instituição a ser reinventada face às exigências contemporâneas

A instituição escolar estatal e laica, como sistema nacional, foi criada na sociedade ocidental européia no âmbito do nascimento da modernidade, atendendo a necessidade de construções identitárias e laborais adequadas às demandas da revolução industrial, do capitalismo emergente, do processo de urbanização e do surgimento dos estados-nação. Essa instituição foi forjada em um contexto de tensionamentos e contradições que, ao mesmo tempo, buscou individualizar os sujeitos e homogeneizá-los sob o apátnio de uma humanidade monoteísta, letrada, branca, masculina, heterossexual, jovem, produtiva e “saudável”.

Vive-se hoje um momento de redefinição societária, no qual cabem, à instituição escolar, papéis diferenciados daqueles que exerceu em sua gênese. As exigências da contemporaneidade expressas – das conservadoras às progressistas – evocam processos formativos capazes de gerar sujeitos inventivos, participativos,

cooperativos, preparados para diversificadas inserções sociais, políticas, culturais, laborais e, ao mesmo tempo, capazes de intervir e problematizar as formas de vida e de produção correntes.

A escola tem, diante de si, o desafio de sua própria recriação, se considerarmos que tudo que a ela se refere constitui-se como invenção. Nesse sentido, são invenções de uma determinada época e a partir de determinados propósitos, portanto passíveis de reinvenção, projetos político-pedagógicos; organizações curriculares; listagem de conteúdos; atividades pedagógicas; divisão disciplinar dos conhecimentos; processos de avaliação traduzidos em provas ou exames; organização espaço-temporal – duração do ano letivo, turnos, séries, turmas, enturmação por faixa-etária, horários, ou seja, como afirma Celso Vasconcelos (2007) são invenções todos os rituais escolares.

Sendo assim, é necessário e possível produzir processos de instauração de novas práticas para a educação de gerações que vivem e viverão em um mundo diferente daquele para o qual a escola foi criada. É preciso, como tem afirmado Julia Varela, em suas obras, ir além da dicotomia estabelecida entre tradição e renovação, para traçar novas formas de pensamento e atuação, para avançar em direção a uma reinvenção pedagógica mais radical.

A produção de conhecimentos acerca dos processos de aprender e de ensinar agregou saberes que exigem novos olhares sobre as formas de organização do trabalho escolar e do funcionamento geral da escola como instituição. Explicita-se a necessidade de novas pactuações em torno do projeto educativo escolar e a necessidade de suplantar a característica de aluno homogêneo, submisso, sem-voz e trabalhar com *sujeitos*-alunos jovens, crianças, adultos que tomam parte ativa, como partícipes de seus processos de formação, sem minimizar a importância da autoridade adulta.

Essa reconfiguração institucional enseja também desnaturalizar o chamado fracasso escolar que, historicamente, vem sendo vinculado às classes economicamente desfavorecidas, através de discursos que consagram a suposta incapacidade de aprender

de tais populações. Tal reconfiguração poderá ser viabilizada através do reconhecimento de cada aluno, na sua singularidade identitária, como sujeito capaz de, sempre aprender, desde de que lhe sejam garantidas condições de possibilidades para que tal ocorra.

Nesse sentido a escola precisa transformar-se em espaço de vivências significativas. É preciso, assim, suplantar a idéia arraigada de escola como lugar de preparação para tempos posteriores, para pensá-la, como espaço de vida presente, não como lugar de respostas a perguntas que não foram feitas, como tantas vezes afirmou Paulo Freire, mas como o lugar de fazer perguntas que venham da vida cotidiana, dos saberes constituídos e dos campos do conhecimento.

Como tem sido reiteradamente referido por Larrosa (1994), Varela (1995), Narodowski (1998) e Veiga-Neto (2000), entre tantos outros, a escola que temos é uma instituição moderna, com preocupações e práticas modernas numa época pós-moderna. Uma constatação como essa não poderá, de certa forma, ajudar a esclarecer a natureza das dificuldades encontrada nas escolas e nas demais instituições que abrigam hoje grupos humanos, na obtenção de padrões de comportamento ditos civilizados, sem definir o que seriam comportamentos civilizados para tais grupos e sem investimentos e negociações claramente organizados e planejados para tal fim? De certa forma não era a isto que Velho (1996) se referia quando afirmava que as relações sociais numa sociedade são um fenômeno sócio-histórico e não um dado da natureza, precisando, pois, de processos de interação e negociação para se configurar?

No momento atual o que se percebe é que muitos jovens fazem da escola ponto de encontro porque a sociedade atual não tem políticas de juventude, não oferece espaços para a juventude estar/conviver. Como afirmou o professor Rui Canário (2007), em palestra recente na UNISINOS/RS: a escola é atualmente o *parque de estacionamento* da juventude.

Está muito perigoso o mundo, então os jovens vão para a escola para se encontrar, para saber onde é que vão botar mais uma tatuagem, de que cor vão pintar o cabelo, com quem vão

ficar no fim de semana, qual a banda que está fazendo mais sucesso, quem é que tem o último CD do ídolo do momento, entre tantos outros motivos. Essas são algumas das preocupações da cultura adolescente, da cultura juvenil que vêm sendo negadas pela escola.

É preciso criar espaço para que tais culturas se desenvolvam, apareçam, não para substituir as culturas da geração adulta, com as quais tem a escola obrigação de fazer as gerações novas tomar contato. Não se está propondo abrir mão das culturas eruditas ou populares existentes, esse é um compromisso inquestionável da escola. É preciso apresentar aos jovens as obras literárias clássicas e contemporâneas, as produções musicais, plásticas e cênicas, eruditas e populares, que em tempos passados e na atualidade vêm apresentando visões diversas de mundo e de beleza. Mas é preciso também dar condições para que as produções culturais desses mesmos jovens surjam, apareçam, sejam valorizadas, questionadas, confrontadas com as produções das gerações anteriores. Não se pode deixar de levar em conta nessa discussão aspectos relativos à cultura adolescente, à cultura juvenil que vêm sendo negadas pela escola. Para isto é preciso fazer com que leiam, falem, discutam. É preciso dar espaço para que criem, ousem. É preciso ouvi-los (XAVIER, 2004).

A escola precisa alargar seu papel como espaço não só da transmissão de conhecimentos, mas também como local de socialização, de desenvolvimento afetivo, de espírito crítico, mas também de produção e apropriação de bens culturais. Os professores progressistas da década de 80 enfatizaram muito que a escola deveria ser um espaço de análise e crítica social, o que sem dúvida é importante, mas tal instituição precisa também proporcionar às crianças e aos jovens, além do acesso aos bens culturais disponíveis, espaço de expressão de suas produções, reflexos de seus anseios, desejos, preocupações e visões de mundo.

Tais reflexões reforçam a percepção de que as políticas de inclusão hoje adotadas, permitindo que parcelas da população habitualmente excluídas do sistema escolar estejam na escola, e algumas delas inclusive chegando ao Ensino Médio, têm profundas

implicações no cotidiano dessa instituição. Novas abordagens precisam ser previstas para dar conta dos processos de aprendizagem e socialização dessas populações – dos quais pouco se fala nos cursos de formação – para que a escola passe a ser vista pelas mesmas como um espaço significativo e produtivo. E, isso precisa ser discutido com o corpo docente.

Merece ainda ser referido que investigações em escolas, principalmente nas periferias das grandes cidades, destacaram novas problemáticas além das já anunciadas em estudos anteriores, tais como a não percepção por parte de professores, da comunidade escolar e também da comunidade mais ampla, que a nova população de incluídos – onde se encontram crianças e jovens na sua maioria pobres, multi-repetentes, muitos com *necessidades educativas especiais* diagnosticadas e não diagnosticadas, oriundos alguns de Classes Especiais e ou da antiga FEBEM – Fundação Estadual do Bem Estar do Menor – com carências materiais e afetivas graves, negros na sua maioria – muitas vezes não pode se apropriar dos chamados *saberes escolares* sem antes passar por processos civilizatórios e de humanização anteriores. Para isso é preciso que estratégias para tal sejam intencionalmente criadas.¹ Sem esquecer que os referidos *saberes escolares* são invenções modernas como tantas outras, que precisam ser revistas para que se adequem às necessidades das crianças e jovens que estão hoje nas instituições escolares contemporâneas.

Educação Básica: uma identidade a ser reconstruída

Em face de tais considerações torna-se necessário retomar a discussão dos objetivos da Educação Básica – a educação da criança e do jovem do 0 aos 18 anos de idade – discussão que

¹ Merecem ser analisadas as noções de *exclusão* e *inclusão* desenvolvidas por Michel Foucault (1989), em *Vigiar e Punir*. É perigoso não incluir. As políticas de inclusão abrem espaço na escola para os “anormais” referidos por Foucault (1997) e para os “estranhos” de Baumann (1998). Eles estão lá para ficar!

não foi e não vem sendo feita – para que escola contemporânea se torne um lugar para aprender e aprender a viver.

É preciso iniciar questionando que saberes, que habilidades, que posturas, precisam uma criança, um adolescente, um jovem brasileiro, ao final da 4^o ano (ou do I Ciclo), do 8^o ano (ou III Ciclo) do Ensino Fundamental e do Ensino Médio para ser um indivíduo, um cidadão, bem informado, bem formado, educado, competente, solidário, social, feliz.

Precisam ser respondidas questões como: que tipo de conhecimentos precisa um jovem de 14 ou 15 anos, que está terminando o Ensino Fundamental, e um jovem de 17 ou 18 anos, ao final do Ensino Médio nesse momento, moradores de diferentes regiões brasileiras? O que precisariam saber tais jovens nas áreas de Linguagem, de Matemática, de Ciências Sociais e Naturais, de Artes? O que precisariam saber para dar conta dos problemas do mundo atual, do mundo que vão enfrentar, do mundo que estão enfrentando?

Questões como essas precisariam estar presentes nas reuniões pedagógicas das escolas quando os projetos pedagógicos de cada turma, de cada série, de cada etapa de escolarização, estão sendo delineados, lembrando que as etapas da Educação Básica – a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio – deveriam ser prioritariamente espaços de formação integral, de cultura geral. Não esquecendo que o Ensino Técnico – concomitante ou posterior à Educação Básica – e o Ensino Superior é que são, ou deveriam ser, espaços de profissionalização.

O que se percebe é que há alguma clareza nos anos iniciais do Ensino Fundamental quanto aos objetivos dessa etapa de formação das crianças. O que não parece ocorrer entre os profissionais que trabalham nos anos finais daquela etapa de ensino e também no Ensino Médio. Acreditam os professores da etapa de escolarização inicial, com certa segurança, que a finalidade da escola é permitir que os alunos leiam, escrevam, façam e entendam as quatro operações – habilidades indispensáveis na nossa cultura. Acreditam também que as crianças precisam entender, em grau crescente de complexidade, o mundo onde estão. Quem

está morando na periferia de uma grande cidade do sudoeste do Brasil, por exemplo, terá percepções desse mesmo mundo diferentes de quem mora no centro dessa mesma cidade, de quem mora no norte do país, de quem mora em uma capital européia. As diferentes disciplinas do currículo do Ensino Fundamental, de certa forma, deveriam ser organizadas para permitir tais compreensões. Organização essa que parece não ocorrer nos anos finais do Ensino Fundamental e nem no Ensino Médio.

É preciso definir melhor a identidade desses tempos de escolarização – não podem continuar a serem vistos apenas como preparatórios para uma etapa posterior. Os programas adotados não podem continuar sendo justificados apenas com o argumento de que os conhecimentos selecionados serão necessários no Ensino Médio ou que serão necessários para enfrentar o vestibular. Impõe-se a reflexão de que eles não serão químicos, físicos, geógrafos, historiadores ao final do Ensino Médio. Eles *são cidadãos*. Portanto, o tipo de conhecimento que um jovem cidadão precisa, ao final da Educação Básica, é a discussão que merece ser feita.

É preciso atentar também para o fato que estudos contemporâneos vêm denunciando que alguns vestibulares, bem como as provas do ENEM, estão exigindo dos candidatos bem mais do que apenas memorização de dados ou de fórmulas. Estão exigindo capacidade de relacionar, inferir, aplicar conhecimentos na solução de problemas, o que necessariamente vai exigir uma nova abordagem na seleção de conteúdos e estratégias ao final do Ensino Fundamental e durante o Ensino Médio. E é nessa seleção que, me parece, deverá ocupar espaço especial a discussão sobre as temáticas significativas para os jovens e para seus professores, nas diferentes instituições escolares.

Na verdade tais abordagens precisam problematizar o papel do vestibular – hoje o grande balizador dos programas escolares de Ensino Médio. Sobre o tema muitos autores contemporâneos têm se posicionado afirmando ser uma injustiça que se imponha a uma grande massa de adolescentes e de jovens do Ensino Médio, conhecimentos que só iriam lhes servir se eles

fossem fazer vestibular, se fazendo fossem aprovados, e se aprovados, fossem para cursos específicos, nas universidades, que tratam de tais áreas de conhecimento. O que merece ser comentado é que a atual legislação, estou me referindo à LDBEN/96, não “obriga” as escolas a seguirem os conteúdos do vestibular. Legalmente as escolas têm sustentação para fazerem outras propostas, mas em geral não o fazem. Possivelmente a não discussão dessa temática, aliada a dificuldade de quebrar com tradições arraigadas na cultura expliquem tais posturas.

Um dado a ser comentado ainda é que nos anos finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio, os professores não se vêem como educadores dos adolescentes, eles se vêem, devido a sua formação, apenas como responsáveis por uma área do conhecimento. E, quer queiram ou não queiram, alguém no grupo de professores dos anos finais do Ensino Fundamental, e também do Ensino Médio, precisa coordenar o projeto de educação dos jovens daquelas turmas. Não basta ensinar alguns conteúdos de Matemática, de Linguagem ou de qualquer outra área de conhecimento, sem ter uma visão mais ampla dos objetivos de todos aqueles ensinamentos. O que se nota na tradição brasileira, e que não parece ser uma tendência universal, é que o Ensino Fundamental e também o Ensino Médio são vistos como uma época de preparação para uma etapa posterior, algo que não diz respeito ao momento presente. Em vista dessa posição a escola não acolhe as vivências presentes dos adolescentes, suas necessidades.

Têm-se clareza de que há assuntos que precisam ser trabalhados com os estudantes que não se enquadram nas áreas de conhecimento tradicionais e, conseqüentemente, não fazem parte dos *currículos por disciplina* surgidos com a modernidade. É preciso reconhecer que as disciplinas *clássicas*, isoladamente, não dão conta da vida real. É preciso tornar objeto de estudo as questões e os problemas enfrentados pelos homens, mulheres e crianças do nosso tempo. Papel que a literatura, assim como o teatro, o cinema, a televisão, podem ajudar a assumir, para visibilizar e presentificar tais questões e problemáticas nas salas de aula. É

preciso informar e dar a palavra aos jovens para que posições sejam assumidas, subjetividades construídas.

Essa concepção parte do princípio de que a aprendizagem não é fruto apenas de uma acumulação de novos conhecimentos aos esquemas de compreensão dos estudantes e sim de uma re-estruturação desses esquemas, a partir do estabelecimento de relações entre os conhecimentos que já possuem e os novos com os quais se defrontam. O que se defende é que os/as alunos consigam ir aprendendo a organizar seus próprios conhecimentos e estabelecer relações, utilizando-se dos novos conhecimentos para enfrentar novos problemas e atuar no mundo. Um dos aspectos fundamentais, nessa visão, é permitir ao estudante aprender acessar, analisar e interpretar as informações disponíveis sobre os temas em estudo (HERNÁNDEZ e VENTURA, 1998). Acessar, relacionar e interpretar informações deverá suplantará a preocupação de acumular saberes – capacidades primordiais em face da impossibilidade da escola abarcar a totalidade de conhecimentos disponíveis no período de escolarização dos estudantes, em face da velocidade com que tais conhecimentos vêm sendo produzidos. Cabe não esquecer que a programação da escola sempre foi e sempre será um recorte dentre uma grande gama de possibilidades, recorte esse – tarefa do coletivo da escola – que aumenta a responsabilidade do corpo docente na seleção coletiva de seus projetos de trabalho.

Vale a pena destacar as possibilidades que essa organização do ensino propicia, de incluir entre os conteúdos disciplinares, questões que numa organização tradicional ficavam excluídas por não serem consideradas temas escolares. E, finalmente, abre-se, nessa abordagem, a possibilidade de incluir processos socializadores e de atuação real dos estudantes no meio em que vivem, aos processos cognitivos até então hegemonicamente dominantes nas escolas e nas salas de aula. A proposta visa ressignificar os conteúdos escolares e valorizar dimensões e processos habitualmente excluídos das salas de aula, e percebidos hoje como indispensáveis numa outra compreensão de escola.

Há uma tendência nas democracias modernas, segundo o mesmo autor, da educação básica ser menos especializada e se inserir num processo socializador mais amplo, compartilhando funções humanizadoras e civilizatórias com outras redes sociais.

Os professores tem de dominar saberes sobre suas áreas de conhecimento e sobre o desenvolvimento integral dos seres humanos visando à constituição de seres humanos mais plenos. É preciso referir, no entanto, que os professores, de um modo geral, não vem sendo preparados para tal nos cursos de licenciaturas. Tais cursos precisam reconhecer a necessidade que tem o futuro professor de assumir tais funções e prepará-lo para enfrentá-las. A organização atual de tais cursos forma os professores para dar conta de uma área de conhecimento, daí a dificuldade dos mesmos de trabalhar em projetos interdisciplinares e de se ocupar de áreas que não sejam as referidas especificamente ao seu curso de formação.

O jovem aluno de hoje precisa entender o mundo social e natural, as produções culturais e tecnológicas de sua época, para ser um cidadão informado, crítico, posicionado, capaz de expressar suas opiniões, seus sentimentos, suas discordâncias e também ser capaz de ouvir seus parceiros, seus interlocutores. E a escola precisa ter presente que esses processos não se dão naturalmente, precisam ser ensinados, precisam ser criadas condições para que os mesmos ocorram. Para tal precisa também viabilizar aos estudantes acesso aos jornais diários, às principais revistas semanais, às programações da TV, aos filmes e peças de teatro em cartaz na cidade, às novas publicações literárias. Precisa a escola conciliar o duplo papel de espaço de estudo e de lazer, cabendo aos professores a promoção da análise crítica das obras, das reportagens e dos programas, permitindo ao estudante a leitura do que não está sendo dito, dos silêncios, do significado das imagens. É o mundo atual, os fatos da semana, a vida e a cultura da comunidade propostos como conteúdo escolar, retomando a escola a pluralidade de suas funções – espaço de vivências, de aquisição de conhecimentos, de humanização, de civilização, de produção e manifestação cultural.

Referências

NOVOA, António. Íntegra de entrevista: António Nóvoa. Disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br/folha/treinamento/educacao/te2406200505.shtml>. Acesso em 24 jun. 2005.

ARROYO, Miguel. Fracasso – sucesso: o peso da cultura escolar e do ordenamento da educação básica. In: ABRAMOWICZ, A. & MOLL, J. (Org.). *Para além do fracasso escolar*. Campinas, São Paulo: Papirus, 1997.

_____. *Imagens quebradas – Trajetórias e tempos de alunos e mestres*. Petrópolis: Vozes, 2004.

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

CANÁRIO, Rui. A escola tem futuro? Das promessas às incertezas. V *Congresso Internacional de Educação: pedagogias (entre) lugares e saberes*, 20 a 22/08/2007. São Leopoldo: UNISINOS, 2007 (Conferência proferida em 21/08/2007).

CHARLOT, Bernard. A relação ao saber e à escola dos alunos de bairros populares. In: AZEVEDO, J. C. et al. (Org.) *Utopia e Democracia na Educação Cidadã*. Porto Alegre: Ed. Universidade/UFRGS, 2000.

DUBET, François. Quando o sociólogo quer saber o que é ser professor. *Revista Brasileira de Educação*, São Paulo, n. 5/6, p. 222-231, mai/dez. 1997.

ELIAS, Norbert. *O Processo Civilizador: uma história dos costumes*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, v. 1, 1994.

FOUCAULT, Michel. *Vigiar e Punir*. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 1989.

_____. *Resumo dos Cursos do Collège de France (1970-1982)*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1997.

FREUD, Sigmund. *O mal-estar na civilização*. São Paulo: Abril Cultural, p. 129-194, 1978. (Os Pensadores).

GREEN, Bill; BIGUM, Chris. Alienígenas na sala de aula. In: SILVA, Tomás Tadeu (Org.). *Alienígenas na sala de aula*. Petrópolis: Vozes, p. 208-243, 1995.

HALL, Stuart. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo. *Educação & Realidade*, v. 22, n.2, jul./dez., 1997.

HANNAH, Arendt. *A condição humana*. RJ: Ed. Forense-Universitária, 1981.

HÉBRARD, Jean. O objetivo da escola é a cultura, não a vida mesma. *Presença Pedagógica*, Belo Horizonte, v. 6, n. 33, p. 5-17, maio/jun. 2000.

HERNÁNDEZ, Fernando; VENTURA, Montserrat. *A organização do currículo por projetos de trabalho*. 5ª ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

LARROSA, Jorge. Tecnologias do Eu e Educação. In: SILVA, Tomás Tadeu (Org.). *O sujeito da educação: estudos foucaultianos*. Petrópolis: Vozes, 1994.

MILSTEIN, Diana; MENDES, Hector. *La escuela en el cuerpo: estudios sobre el orden escolar y la construcción social de los alumnos en escuelas primarias*. Madrid: Niño y Dávila, 1999.

NARODOWSKI, Mariano. Adeus à infância: e à escola que a educava. In: SILVA, Luiz H.da. (Org.). *A escola cidadã no contexto da globalização*. Petrópolis: Vozes, 1998.

VEIGA-NETO, Alfredo. Espaços, tempos e disciplinas: as crianças ainda devem ir à escola? In: ALVES-MAZZOTI, Alda Judith *et al. Linguagens, espaços e tempos no ensinar e no aprender*. Rio de Janeiro: DP/A, 2000.

RIBEIRO, Janine. Apresentação. In: ELIAS, Norbert. *O Processo Civilizador: uma história dos costumes*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1994. v. 1.

VARELA, Julia. Categorias espaço-temporais e socialização escolar: do individualismo ao narcisismo. In: COSTA, M. V.(Org.). *Escola básica na virada do século cultura, política e currículo*. Porto Alegre: FAGED/UFRGS, 1995.

VELHO, Gilberto. Violência, Reciprocidade e Desigualdade: uma perspectiva antropológica. In: VELHO, Gilberto; ALVITO, M. (Org.). *Cidadania e Violência*. Rio de Janeiro: Editora FGV, 1996.

XAVIER, Maria Luisa M. (Org.). *Disciplina na escola: enfrentamentos e reflexões*. Porto Alegre: Mediação, 2002.

_____. *Os incluídos na escola: o disciplinamento nos processos emancipatórios*. Porto Alegre: UFRGS, 2003. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2003.

_____. Escola e mundo contemporâneo – novas possibilidades. *In: ÁVILA, Ivany S. (Org.). Mitos e ritos...* Porto Alegre: Ed. UFRGS, 2004.

_____. Os incluídos na escola: o disciplinamento nos processos emancipatórios. *In: Ensaios em Estudos Culturais, Educação e Ciência*. Porto Alegre: Ed. UFRGS, 2007.