

ARTIGOS

A ESCOLA TEM DE IR PARA A RUA: OLHARES PARA A EDUCAÇÃO NO CONTEXTO URBANO CONTEMPORÂNEO

Leandro Palcha

RESUMO: Diante das recentes manifestações brasileiras ocorridas nas ruas, desencadeou-se uma série de reflexões para discutir os discursos circulantes na sociedade. Pontuamos a escola como espaço articulador de interpretação dos sentidos da contemporaneidade e, desse modo, a formação cultural dos alunos deve ser levada em conta pelos processos políticos e pedagógicos para mobilizar uma relação didática entre sentidos e sujeitos. Por meio da análise do discurso francesa, realizamos uma pesquisa com estagiários de um curso de formação de professores, com o objetivo de compreender os olhares dos acadêmicos ao analisar a escola/educação no contexto urbano contemporâneo. Analisamos o diário de uma estagiária e empregamos a noção de recorte para discutir suas observações sobre a escola. Nossas reflexões caminham no sentido de que a “escola tem de ir para a rua”, para fazer ecoar as vozes urbanas dos alunos e tornar problematizadas discursivamente as linguagens que transitam nas relações escolares contemporâneas.

PALAVRAS-CHAVE: Discurso urbano. Linguagens. Formação de professores.

INTRODUÇÃO

As recentes ondas de manifestações ocorridas no Brasil a respeito da crise nas políticas públicas em torno da saúde, educação, mobilidade urbana etc. e das atrocidades ocorridas com professores no estado do Paraná desencadearam valores críticos e reflexivos das pessoas para a necessidade de discutir os discursos circulantes na sociedade, fato que nos impele a pensar nos desafios que atravessam o processo educativo e a formação de professores na contemporaneidade.

Por meio do quadro teórico e analítico que nos filiamos (ORLANDI, 2013; PÊCHEUX, 2012), as relações entre discurso, política e sociedade são indissociáveis. São temas constituídos por contextos, ideologias e silêncios que merecem ser mobilizados no ensino, em uma análise sistemática e menos ingênua dos sentidos que influenciam as aprendizagens dos estudantes. A escola, como um espaço articulador de interpretações sociourbanas, pode ser compreendida como “um lugar de interpretação da ordem social cidadina” (ORLANDI, 2004, p. 151) e, dessa maneira, pode ser uma base de (des)construtividade de interpretações que circulam historicamente na relação com a cotidianidade (ou a particularidade) do ensino.

Segundo essa perspectiva, há um objetivo mais exigente em formar professores, que é a problematização das “condições de produção” do discurso (ORLANDI, 2013) ou das práticas pedagógicas que permeiam a escola. Analisar tais condições significa permitir aos professores descortinar ideologias que promovam dada transparência ao processo de ensinar e de aprender. Desconstruir evidências para reconstruir reflexões acerca da realidade e das condições do trabalho docente.

Fala-se de teorias, métodos e estratégias de ensino-aprendizagem na formação de professores, que, na maioria das vezes, pecam ao negligenciar a constituição urbana da escola. Normalmente, observamos que há um conjunto de conhecimentos verticais transferidos aos candidatos a professores que tendem a fazer jus à realidade instalada. Entretanto, tudo é mais complexo do que parece: como educadores, não podemos conceber o processo formativo como uma simples transmissão de propostas didáticas a ser aplicadas ao ensino e, menos ainda, pensar a escola como lugar de inculcação de uma ordem disciplinar e descentralizada de uma discursividade que lhe é inerente.

Julgamos, desde já, que a escola produz conhecimentos idiossincráticos na relação com o cotidiano e isso é razoável para despertar uma consciência na formação docente para não fazer da escola um depósito do que é produzido por outras instituições. Convém, assim, analisar tanto o contexto escolar quanto a formação de professores por perspectivas mais abrangentes, analíticas e reflexivas, que representem os movimentos sócio-históricos e esclarecimentos curriculares que possam levar a uma mudança efetiva (e afetiva) no trabalho desenvolvido. Então, é preciso fazer com que o trabalho na formação de professores

contribua para mitigar essas tendências destrutivas e ligar o que fazemos nas nossas salas de aula dos cursos de formações de professores com as lutas dos educadores e demais cidadãos, em todos os lugares, para nos levar mais próximos de um mundo onde os filhos de todos tenham acesso aos meios e às condições que os ajudem a conduzir uma vida produtiva e recompensadora. Acredito que se não fizermos do nosso trabalho parte dessa luta mais ampla, a formação docente reflexiva não valerá a pena (ZEICHNER, 2008, p. 548).

A partir disso, buscamos compreender os olhares de futuros professores em torno do discurso urbano e social que se perfazem na contemporaneidade da dinâmica escolar e extraescolar. A nosso ver, existem impulsos

da contemporaneidade que podem sinalizar sua relação com a cidade, isto é, com “uma realidade que se impõe com toda sua força. Nada pode ser pensado sem a cidade como pano de fundo. Todas as determinações que definem um espaço, um sujeito, uma vida cruzam-se no espaço da cidade” (ORLANDI, 2004, p. 11).

É não somente isso. Considerando que a formação docente engloba uma historicidade e discursividade, buscamos trazer algumas reflexões sobre o discurso urbano que possam favorecer seu entrelaçamento com o espaço social e escolar. Tal esforço permite analisar as interações discursivas trazidas pelos sujeitos, uma vez que o discurso urbano tem uma memória, “desenvolve-se em um espaço próprio que se constitui por relações entre seres que se significam e significam as relações que sustentam a própria existência deste espaço próprio, como um espaço vivido/dividido com seus gestos de significação” (ORLANDI, 2004, p. 26).

Nesses termos, procuramos explicitar a escola como um lugar plural de debates, discursos, reflexões, histórias, diálogos, ideologias e vozes e sentidos que constroem as explicações escolares ou científicas, que visam a fazer sentido para a realidade (vida) de cada estudante. Reconhecemos, contudo, que há uma forma de resistência na sobredeterminação do discurso urbano na sociedade, no sentido de que resistir “significa, desorganizar, ou seja, não é falar contra, mas des-falar, des-entender, in-compreender” (ORLANDI, 2004, p. 68). Da mesma forma que há uma resistência à apropriação da cultura dominante, ao discurso ordinário, é necessário reconhecer uma luta contra a desreferencialização cultural, contra a perda da identidade. Portanto, necessariamente temos uma série de limites para compreender o ensino e a cultura da/na contemporaneidade, mas trata-se de uma relação necessária.

Por esse discernimento, realizamos um estudo com uma turma de estágio supervisionado de um curso de licenciatura, **com o intento de compreender os olhares dos acadêmicos ao analisar a escola/educação no contexto urbano contemporâneo**. Assim, o estudo dispõe de reflexões para a formação de professores, bem como possibilidades, desafios e perspectivas que nos levam a justificar por que a escola tem de ir para a rua.

PARA FAZER A ESCOLA IR PARA A RUA: ARTICULAÇÕES TEÓRICAS E UMA POSSIBILIDADE

É irrefutável dizer que a dimensão educativa abrange um processo histórico e ideológico responsável por transmitir os conhecimentos para as formações sociais, uma vez que “educar, ensinar, é colocar alguém em presença de certos elementos da cultura a fim de que ele se nutra, que ele os incorpore à sua substância, que ele construa sua identidade intelectual e pessoal em função deles” (FORQUIN, 1993, p. 168).

Nessa compreensão, o contexto escolar engendra uma historicidade de relações entre o conhecimento científico, o escolar e o cotidiano (LOPES, 1999), mas, ainda assim, em muitas situações, a escola desconhece as referências dos sujeitos, isto é, afasta do seu discurso algumas narrativas, artes, subjetividades etc., que poderiam permear sua função pedagógica com as relações sociais. Geralmente, as referências dos sujeitos são apagadas à medida que o processo educativo se pauta por um panorama de reprodução de uma cultura dominante, isto é, “o discurso educativo tende a apresentar uma escola homogênea, representante fiel da cultura da sociedade e que gradualmente exclui todos aqueles estudantes que não possuem as competências culturais que pressupõe o trabalho escolar” (ROCKWELL, 1996, p. 35, tradução nossa). Todavia, a formação cultural dos grupos sociais naturalmente se recompõe por relações históricas, ou seja, por relações de sentidos que mudam ou permanecem na sociedade, o que deve ser levado em conta pelos processos pedagógicos. Há, pois, uma “movência” no inacabamento dos processos de significação que merece ser reconhecida.

No que toca à relação entre educação e sociedade, notamos que sujeitos da contemporaneidade atribuem diferentes sentidos para a forma como a realidade pode ser projetada no cotidiano dos sujeitos da educação ou, ainda, como as versões da realidade foram e são construídas na vida das pessoas, durante o processo educativo. Consideramos que, para a escola,

as pessoas são o sentido da sua existência. Para elas existem os espaços, com elas se vivem o tempo. As pessoas socializam-se no contexto em que elas próprias criam e recriam. São o recurso sem o qual todos os outros recursos seriam desperdício. Têm o poder da palavra através da qual se exprimem, confrontam os seus pontos de vista, aprofundam os seus pensamentos, revelam os seus sentimentos, verbalizam iniciativas, assumem responsabilidades e organizam-se. As relações das pessoas entre si e de si próprias com o seu trabalho e com a sua escola são a pedra de toque para a vivência de um clima de escola em busca de uma educação melhor a cada dia (ALARCÃO, 2001, p. 20).

Convém, então, assinalar que existem distintos modos de identificação dos sujeitos ao contexto sócio-histórico, pelos quais eles se encontram inseridos institucionalmente, isto é, trata-se de levar em conta o trabalho intelectual sobre a individualidade e a coletividade que permeia a identidade social dos sujeitos. Nessa direção, o contexto escolar pode fornecer diversos pontos de vista a partir de situações-problema de ensino, a fim de que os alunos possam tomar uma posição crítica frente aos acontecimentos da urbanidade na cidade. Já a prática docente pode criar condições intelectuais para que os alunos disponham de autonomia para construir com lucidez suas referências e integrá-las nos conhecimentos a ser mobilizados.

Na repressão da heterogeneidade dos processos sociais de significação, os sujeitos frequentemente buscam formas para se expressar, por diferentes maneiras (condições de produção) e por lutas ideológicas (deslocamentos) contra a coerção do discurso ordinário (administrativo). Segundo a perspectiva discursiva, os sujeitos contemporâneos e urbanos

encontram formulações, modos de se dizer, que desorganizam o espaço burocrático (do) urbano. Atravessam esses processos que os prendem e, livrando-se deles, metaforizam. Essas formulações aparecem em fulgurações, iluminações em que a narratividade urbana se estampa. Cenas de que o sujeito participa, sem distância. Não relata de fora. Se narra como parte da cena. Por isso o nome: narratividade urbana. E aqui não estamos respeitando a tipologia tradicional da distinção narração, descrição, dissertação. A narratividade é tomada aqui como palavras da cidade, parte da cena (ORLANDI, 2004, p. 30).

Essas fulgurações, por assim dizer, transgridem aquilo que é imposto por dado discurso, pois recuperam e criam formas de expressão (formulações) reprimidas por um discurso autoritário, seja o científico, seja o pedagógico, do qual a escola é, muitas vezes, centralizadora e conservadora. Elas sinalizam formas de estampar outras palavras possíveis para o real da cidade, produzindo sentidos de familiaridade (identificação) entre os grupos sociais, por uma rede de discursividade que contempla os significados já adquiridos dentro e fora da sala de aula.

Em todo caso, conforme Alarcão (2001, p. 18), “a escola tem a função de preparar cidadãos, mas não pode ser pensada apenas como tempo de preparação para a vida. Ela é a própria vida, um local de vivência da cidadania”. Portanto, se aceitamos o fato de que as pessoas são imprescindíveis para a vida da escola, é pertinente mobilizar os sentidos adquiridos pelos sujeitos, que englobam uma relação entre o social e o urbano. Nesse contexto, procurar formas de superar obstáculos de uma compreensão isolada da escola pode ser a

alternativa que permitirá ao contexto escolar adaptar seu olhar para o universo discursivo contemporâneo, de modo mais aguçado e mais crítico, mediante conhecimentos pedagógicos que podem transformar os pontos de vista direcionados a um objeto simbólico, como, por exemplo, a relação entre escola e rua.

Assim, se por um lado a cidade é um lugar particular de interpretação social e cultural, por outro, a rua é estruturante para a significação da cidade. A rua é

lugar do público, lugar “comum”. Nesse espaço comum, a relação entre o corpo do texto e o texto do corpo, este último sendo significado pela simbiose, que estou procurando mostrar na narratividade urbana, entre a materialidade da cidade e da materialidade do sujeito (“novayorquino”) em suas emoções, sentidos/sensações, pelas suas práticas, ideologia, memória, faz com que, nas mesmas palavras, funcione a divergência (ORLANDI, 2004, p. 49).

Na relação significativa entre escola e rua, implicam-se aberturas do processo educativo para rever os discursos circulantes, as linguagens, as convivências que se mantêm fora da escola, que pode se ver (ler) como parte desse processo de construção simbólica-identitária (autoconhecer-se), de contextualização da natureza da ação pedagógica e de articulação do conhecimento com o cotidiano por meio de um ensino mais enriquecedor – permitir ao aluno se narrar, se expressar, se construir. Defendemos, pois, que há necessidade de a teoria pedagógica se refletir na prática do professor e vice-versa, a fim de suscitar articulações sociais e urbanas que podem ser negligenciadas por um prisma de ensino unilateral, previsto e autoritário. Frente a isso, mesmo depois de inúmeras críticas, a maior parte do discurso sobre a reflexão “falha ao deixar de incorporar o tipo de análise social e política que é necessária para visualizar e, então, desafiar as estruturas que continuam impedindo que atinjamos os objetivos mais nobres como educadores” (ZEICHNER, 2008, p. 548).

Assim, nosso trabalho com a linguagem aponta para uma forma de compreender o funcionamento do discurso urbano nas relações simbólicas que o constituem, de mostrar suas estampas para a compreensão dos lugares sociais, na medida em que “o discurso social não é homogêneo dando lugar a diferentes movimentos de discurso que se cruzam no que comumente chama-se de ‘incompreensão’. À espera dos sentidos, o sujeito se desorganiza” (ORLANDI, 2004, p. 63). Da incompreensão, chega-se à compreensão; desse modo, as linguagens que fazem parte do universo simbólico do aluno são elementares para uma aliança entre os conhecimentos cotidianos, sociais e científicos ou, em suma, para pensar a questão da escola, da sociedade, do ensino que se constrói continuamente.

SOBRE A RUA, A ESCOLA E O ENSINO

Os processos escolares de ensino refletem um “nó” de discursividade que não pode ser desconsiderado na relação com as aprendizagens do aluno. A propósito, por se falar demasiadamente em “crise” na educação, aqui não a tomamos em um sentido pejorativo, mas em um sentido construtivo; entendemos crise como um momento propício para gerar discussões e reflexões acerca de um determinado discurso corrente. Com efeito, podemos dizer que existe uma série de “falas desorganizadas” que demonstram a ruptura com a ordem do discurso, pelo excesso de sentidos que ocupam a cidade, lugar em que os sentidos faltam, considerando que

as relações sociais – que também são relações de sentidos – se significam na reprodução e na ruptura através da “emergência de falas desorganizadas” que significam lugares onde sentidos faltam, incidência de novos processos de significação perturbam ao mesmo tempo a ordem do discurso e a organização social (ORLANDI, 2004, p. 61).

Diante da crise (da desorganização) escolar, importa analisar o conjunto de fatores objetivos e subjetivos que se apresentam concretamente nesse contexto, desabilitando perspectivas naturalizadas de pensar a realidade do processo educativo. De fato, a compreensão dos processos em que se instituem e/ou constituem as falas desorganizadas “contribui para a melhor compreensão do que tem sido tratado sob o nome genérico de ‘conflito social’” (ORLANDI, 2004, p. 63).

Muito embora a escola se estruture por uma cultura que não faz referência ao discurso que está instalado na cultura dos alunos, podemos tentar compreendê-la pelos efeitos do mundo pós-moderno. Na perspectiva antropológica de Augé (2012), a supermodernidade é produtora de espaços específicos de concentrações urbanas, em que as pessoas não encontram vínculos, mas circulam e se comunicam, como meios de passagem. Segundo o autor, “se um lugar pode se definir como identitário, relacional e histórico, um espaço que não pode se definir nem como identitário, nem como relacional, nem como histórico definirá um não lugar” (AUGÉ, 2012, p. 73). Nessa medida, os não lugares não seriam constitutivos da identidade individual; sem vínculos espaciais e sociais, seriam incapazes de compartilhar elementos singulares das relações sociais, tampouco teriam marcos para ser reconhecidos pela memória social. Em termos da contemporaneidade, poderíamos pensar até que ponto a escola se localiza, se alterna ou se interpenetra em uma relação de lugar e não lugar com a rua.

No que diz respeito a este estudo, vemos que as práticas escolares tendem a trazer o de fora para dentro da escola (textos normativos e tecnologias, por exemplo), apagando o fato de que a rua já está presente, pois é trazida pelos sujeitos; por isso, mais importante do que deixar a rua entrar na escola é “fazer a escola ir para a rua” (ORLANDI, 2004, p. 152). Isso pressupõe um imperativo para que se desfaçam as barreiras impostas pela verticalização e se dê visibilidade ao urbano, ao passo que se permita compreender as relações simbólicas da cidade. Dessa forma, o contexto escolar pode conferir mobilidade para um trabalho intelectual com as referências cotidianas dos alunos, isto é, refletir sobre as experiências e conhecimentos pré-construídos por eles e incluí-los em uma reflexão mais ampla de aprendizado.

Portanto, é indispensável que se desenvolvam diferentes olhares sobre a realidade, que possam ser caminhos para as representações que se encontram nas práticas de ensino escolares e acadêmicas, uma vez que a escola é a base teórica da discursividade que atravessa a atividade docente. Ela traz consigo uma série de vozes e, sobretudo, formas de silêncio (ORLANDI, 2007) que merecem ser trabalhadas, para que, justamente, possamos compreender mais de perto a contemporaneidade ou, mais especificamente, a dinâmica da cultura que encontramos na escola, pois cabe ressaltar que

qualquer tentativa de compreender as práticas escolares e de relacioná-las com os processos de aprendizagem corre riscos se não parte de uma concepção dinâmica da cultura. Não é possível isolar determinadas práticas, discursos ou comportamentos observados em classe e considerar a cultura apenas como contexto, como se fosse uma realidade externa da sala de aula. A cultura é constitutiva de tudo que ocorre dentro da escola (ROCKWELL, 1996, p. 35, tradução nossa).

Significa repensar as condições instaladas por um discurso pedagógico autoritário (ORLANDI, 2006), que almeja preencher simbolicamente os espaços da falta. Antes de tudo, significa abrir espaços: para interpretar a escola, o conhecimento, os sujeitos e os sentidos que se constituem no processo educativo. A partir disso, se pode tomar consciência que nem tudo ainda está preenchido; há espaços movediços e lacunosos para qualquer formulação da realidade sociourbana. Assim, dizemos que

o movimento não tem de ser o levar o fora para dentro mas o dentro para fora. Para a escola estabelecer uma relação politicamente significada face à verticalização das relações sociais urbanas, ela não deve se reduzir a racionalização ou a racionalidade do sistema mas deve explicitar essa relação, pelo trabalho que dá visibilidade a ela. O conhecimento não deve ser tratado como um produto mas como um processo (ORLANDI, 2004, p. 153).

Diríamos, particularmente, que o trabalho com os discursos escolares se mostra sistemático e complexo, à medida que os processos ideológicos a ele se engendram. Procuramos, assim, analisar criticamente os processos que permeiam a escola, ainda mais quando o limite de um trabalho inviabiliza dar atenção a todos os problemas da forma que se deseja. A mudança que a escola precisa

é uma mudança paradigmática. Porém, para mudá-la, é preciso mudar o pensamento sobre ela. É preciso refletir sobre a vida que lá se vive, em uma atitude de diálogo com os problemas e frustrações, os sucessos e os fracassos, mas também em diálogo com o pensamento, o pensamento próprio e dos outros (ALARCÃO, 2001, p. 15).

Nesse intento, a rua pode deixar de ser vista como lugar da marginalização, da incompreensão dos sentidos, para contribuir com referências e significados, mais do que podemos imaginar. Nela, há espaços para criar atividades (criatividades) que mobilizem a expressão cultural e simbólica dos sujeitos, criar um equilíbrio entre o conhecimento escolar ensinado e o aprendido por outras vias.

Em termos de discursividade, a escola na rua se sensibilizaria para sua transformação, seria exposta fora dela e se tornaria “mais visível também a reversibilidade pela qual o aluno, experimentando sua posição de conhecimento a partir da sua memória, toma seu lugar futuro deslocando-se na história do conhecimento, não pertencendo na mera repetição” (ORLANDI, 2004, p. 155). Como tal, a rua engendra um processo simbólico com a escola e traz modos de identificação para o ensino, que podem ser ricamente aproveitados para um trabalho docente. Mais do que um lugar de passagem, a rua é um lugar de múltiplas referências. Portanto, ao colocar a escola na rua, se inverte o fluxo da relação com o saber, pois “não se canaliza o cidadão para a Escola para ele aprender as letras; indo para fora dela, ele passa a trabalhar as letras da/na rua, estabelecendo um trajeto que não estaciona no interior da escola” (ORLANDI, 2004, p. 155).

Tem-se que as articulações entre o urbano, o social e o ensino são relações internas e externas que se reproduzem e se modificam sob as referências socioculturais e históricas dos sujeitos e, na maioria dos casos, se constituem entre o imaginário do preenchimento absoluto e relativo da cidade. Assim, de tudo que foi dito, temos a escola como uma instituição reflexiva com consciência da pluralidade cultural, da realidade efetiva dos seus alunos, bem como se encontra “aberta à comunidade exterior, dialoga com ela. Atenta à comunidade interior, envolve todos na construção do clima de escola, na definição e na realização do seu projeto, na avaliação da sua qualidade educativa” (ALARCÃO, 2001, p. 26).

Resta, enfim, observar que pensar na relação escola-sociedade, como articulação de discursos contemporâneos, é pensar em um movimento que significa fazer a escola ir para a rua, sendo, portanto, uma possibilidade de produzir e inventar espaços dialógicos sobre as referências que os sujeitos têm da contemporaneidade e da dinâmica cultural na educação que se constrói dentro e fora do contexto escolar.

CONDIÇÕES METODOLÓGICAS E ANALÍTICAS DA PESQUISA

O estudo foi realizado com licenciandos que cursavam o estágio supervisionado da disciplina Prática de Docência em Ensino de Ciências, de um curso de Licenciatura em Ciências Biológicas de uma universidade

pública. A disciplina é ofertada anualmente e composta por 230 horas-aula, sendo 60 horas realizadas no contexto acadêmico e 170 horas, no contexto escolar. O estágio em questão envolveu a participação dos acadêmicos nas modalidades de ensino básico regular (fundamental e médio) e Educação de Jovens e Adultos (EJA), assim como observações sobre o contexto escolar e extraescolar, problematizações do ensino e análises pertinentes à aprendizagem.

As anotações foram realizadas em diários de campo, durante todo o ano de 2013. Os protestos nas ruas que cercaram a cidade/escola do estágio, acerca de reivindicações por melhores condições sociais, certamente reforçaram as críticas nos diários, tanto em relação ao sistema de ensino escolar quanto ao acadêmico. Como analisaremos os entrelaçamentos do discurso urbano, cabe salientar que esse acontecimento certamente refletiu na escrita desses futuros professores, ressaltando neles um espírito crítico e transformador para as mudanças sociais que o campo educacional tanto exige.

EM FOCO O CONTEXTO URBANO ESCOLAR: UMA NARRATIVIDADE E ALGUNS OLHARES POSSÍVEIS

Devido aos limites de discussão que um trabalho como este impõe, optamos por analisar o diário de campo de apenas uma estagiária, que será chamada Helena, a fim de preservarmos seu anonimato na pesquisa. Para a análise, selecionamos a descrição no diário de campo em que emergem reflexões da estagiária sobre a escola/campo do estágio. Com efeito, empregamos aqui a noção discursiva chamada "recorte" (ORLANDI, 2006), ou seja, a partir da relação de análise das unidades do texto, são trabalhadas as interpretações sobre os fenômenos observados no contexto urbano escolar.

Recorte 1 – sobre o olhar da escola para o urbano

Em um primeiro recorte do diário, Helena narra e expõe as atividades desenvolvidas na escola, mais especificamente, as formas de manifestação cultural dos alunos (fulgurações) que poderiam se articular com sua identificação naquele espaço.

A escola possui alguns murais de divulgação. Algumas fotos de atividades diferentes realizadas na escola são expostas em murais feitos pela própria administração do prédio, contendo fotos de eventos realizados no espaço escolar. São apresentadas fotos de uma demonstração de aula de judô, judô para pessoas com deficiência, visita da polícia civil, palestra sobre drogas e demonstração da ação de cães farejadores treinados para encontrar drogas. Em outro mural, existem cartazes de divulgação de cursos e oportunidades para os estudantes (Helena, grifo nosso).

A narratividade de Helena destaca que as formas de expressão cultural da escola são mais verticalizadas, uma vez que as divulgações da urbanidade extraescolar são propostas muito mais por parte da administração do que pelos alunos. Por conta disso, primeiramente, a estagiária ressalta uma imagem bastante sensibilizadora para a prática de esportes e inclusão social, para em seguida conferir um aspecto crítico, problemático, sobre a questão das drogas e da violência existente na escola.

Nesse sentido, os murais de divulgação indicavam a escola reforçando muito mais as referências externas para os alunos por relações verticalizadas, por meio de produtos ideais para a cidadania etc., do que exportando suas referências para o contexto extraescolar, sendo capaz de modificar as condições historicamente instaladas. Isso nos faz afirmar que uma escola reflexiva (ALARCÃO, 2001) tem que qualificar os alunos/cidadão, mas não apenas isso: importa também significar seu espaço, fazer emergir "novas formas de sociabilidade,

novos modos de cidadania, novos desenhos da cidade, novos limites, sítios de significação não exauridos mas sujeitos a mudança” (ORLANDI, 2004, p. 155).

Recorte 2 – sobre o olhar do urbano para a escola

Em outro recorte, o olhar analítico da estagiária se volta para as relações de produção e reprodução urbana estampadas nas narratividades dos alunos, ou seja, o que cada aluno produziu ou trouxe consigo e que pode refratar a cultura extraescolar vivida e assumida diariamente, por distintas realidades sociais.

Na sala de aula não existiam muitos cartazes de trabalhos desenvolvidos pelos alunos. Quando os alunos foram questionados quanto à realização de trabalhos para serem feitos e expostos em sala de aula, **eles afirmaram que poucas atividades deste gênero eram realizadas.** A maior frustração dos alunos entrevistados era que apenas o professor de educação física pedia cartazes de trabalhos. Mas o tempo de realização dos cartazes em sala de aula, era o tempo ocupado das aulas mais “divertidas”; na opinião deles, pois saía do ambiente da sala de aula para praticar atividades físicas. **Poucos trabalhos, de realização dos alunos, foram encontrados nas salas de aula e corredores.** Os poucos trabalhos expostos possuíam uma baixa riqueza de conteúdo e desenvolvimento artístico e criativo. **Eram apenas colagens parecendo “cópia” e “cola” do livro didático, em letras pequenas e elaborados de forma descuidada** (rasuras, amassados, mal colados etc.) (Helena, grifo nosso).

Conforme escreve Helena, faltam maneiras e possibilidades de os estudantes se expressarem (narrarem-se) e isso fica claro à medida que ela procura atividades que permitam emergir a relação escolar-cultural, mas encontra sempre “poucos trabalhos” que representam tal discursividade. Encontra também alunos frustrados por uma escola castradora de suas expressões (narratividades urbanas), a partir da visualização do despreço com as atividades escolares, sem vontade de aprender e cultivar as relações com a realidade escolar, denotando alguns traços de um “não lugar” (AUGÉ, 2012) da contemporaneidade. Segundo ela, os poucos trabalhos encontrados carecem de uma intervenção mais rica e um acompanhamento docente que permita explorar a memória criativa dos estudantes. Nessa medida, vemos que se negligencia a arte para silenciar o conhecimento social, urbano, científico.

Portanto, percebemos que a política do silêncio na organização do urbano “impede o trabalho de novas (e reais) necessidades da sociedade, isto é, de propiciar a entrada em uma nova ordem do social (muitas vezes premente) que se perde para a marginalidade do interdito (sem-sentido)” (ORLANDI, 2004, p. 151), o que supõe uma necessidade de (re)ver as relações históricas com o discurso urbano, envolvendo a participação ativa dos alunos e professores na escola. Nesse processo, ao expandir as ações sociais e educativas, sabemos que obviamente por elas mesmas não se resolverão todos os problemas, mas elas contribuirão para uma formação social mais consciente do que está acontecendo na sociedade (ZEICHNER, 2008).

Recorte 3 – sobre o olhar da escola para a escola

Para Helena, coube então buscar algumas respostas da direção escolar para esclarecer uma objeção que se fez presente ao longo de todo o seu diário: a ausência de trabalhos produzidos pelos alunos em sala de aula. Ao fazer isso, ela aponta para o sentido de que a prática de ensino oferece uma “provocação” acadêmica, fazendo com que os estagiários se coloquem na posição de agentes do discurso (mais autônomos), frente a situações que poderão ter que se submeter futuramente.

*A direção afirmou que a falta de trabalhos de divulgação dos próprios alunos **é porque as salas de aula são utilizadas em todos os turnos (manhã, tarde e noite) por diferentes grupos.** Quando os alunos questionados quanto a este aspecto de divulgação de seus próprios trabalhos **eles se sentiam um pouco frustrados e desmotivados, pois não existia uma motivação para demonstrar a sua obra ou seu trabalho para outros colegas. Acredito que os trabalhos a serem desenvolvidos pelos alunos em sala de aula resgatam uma compreensão estética, linguística e de comunicação apenas desenvolvida neste processo de aprendizado.** Este tipo de produção independente cria um grau de identificação e intimidade com o trabalho desenvolvido. Isto abre espaço para receber críticas, elogios, e avaliações dos colegas, assim como desenvolver uma autorreflexão, tanto do processo como do resultado final (Helena, grifo nosso).*

A justificativa da direção escolar para a baixa produção artística dos trabalhos, segundo a estagiária, foi o fato de a sala de aula abrigar diferentes alunos – de faixas etárias e modalidades de ensino diferenciadas –, o que poderia interferir de certa forma no aprendizado e comprometer o trabalho de outros professores. Por si só, a justificativa revela uma política do silêncio constitutivo e local (ORLANDI, 2007), que acaba frustrando a produção artística dos alunos, uma vez que naquele espaço eles não encontram formas de expressão identitárias.

Vemos que a ideologia da desmotivação reforça a situação de a escola permanecer como está: em crise, uma crise de identidade e alteridade dos alunos, que reflete uma crítica da estagiária quando discorda do que a escola propõe. Nos dizeres de Helena, os trabalhos com as formas de expressão artística e cultural poderiam contribuir com a formação daqueles sujeitos, para a interligação de conhecimentos, desfragmentação identitária e abertura de margens para compreender o que acontece fora da escola. Parece significar que, como lugar de interpretação, é preciso observar que as relações escolares “são relações de sentido que se dão nela e a partir dela como fato urbano. Se a escola fizer o trajeto para fora dela, poderá mexer com a verticalização. Passar para o outro lado. Viver. Experimentar. Saber a cidade” (ORLANDI, 2004, p. 155).

Recorte 4 – sobre o olhar acadêmico para a escola

Nas considerações seguintes, Helena expõe um olhar para as perspectivas da situação da cultura encontrada na escola/campo de estágio. Além disso, aponta como sua imagem de/sobre a escola poderia contribuir para um processo educacional mais justo, produtor, transformador e mobilizador de princípios históricos e sociais.

*Acredito que **se trata de um momento de criar e refletir sobre o que poderia ter sido feito diferente, tanto em relação à expressão do conteúdo para o público com a percepção estética do trabalho. Planejar e desenvolver trabalhos de divulgação junto com os alunos é uma forma de pensar junto e não apenas a transmissão do conhecimento. Utilizar a arte é um processo de aprendizado válido para todas as áreas do conhecimento, desde as ciências até a matemática, pois possibilita ao aluno ver o conteúdo de uma forma diferente e criativa. Acredito que a divulgação de trabalhos realizados pelos próprios alunos poderia ser melhor explorada por todos os professores da escola, assim como melhor valorizado por todos os setores** (Helena, grifo nosso).*

Como observado, o espírito crítico-reflexivo da estagiária perpassa as relações da educação. Para ela, cabe à escola escutar as vozes sociais dos estudantes, ouvi-los com atenção para a organização das atividades circulantes naquele espaço, como também mobilizar as relações entre os alunos, a cultura e a arte. Urbano e social aqui se entrecruzam. Assim, diferentemente de silenciar, a escola pode explorar o conhecimento dos estudantes e isso pode ser feito por uma série de atividades que lhes permitiriam manifestar suas

percepções, imagens, referências, histórias e memórias, que conduzem e condizem com uma perspectiva plural de ensino, indo ao encontro das palavras de Orlandi (2004, p. 156), para quem a escola pode “dar condições para que seu corpo docente e discente possam significar as diferenças que resultam da convivência na contiguidade horizontal, demarcando-se da verticalização das relações de força”, além de “tornar visível o apagamento produzido pelo urbano, não interpretando, mas dando condições para que os alunos se confronte com a materialidade da cidade, com sua historicidade”.

Das discussões anteriores, parece certo que não podemos apenas trazer o conhecimento urbano para dentro da escola, a fim de organizá-lo, ensiná-lo, sistematizá-lo, para, em seguida, castrá-lo em nome das referências culturais dominantes, justamente porque o conhecimento urbano já está lá, na memória discursiva dos sujeitos, e os dizeres da memória discursiva não se aprendem, mas são filiados por tradição (ORLANDI, 2003). Logo, não pretendemos radicalizar críticas negativistas para a escola, mas expô-la a um olhar crítico em relação à contemporaneidade. Não podemos nos limitar a mostrar os bons resultados, mas mostrá-los a partir da emergência da complexidade em que o campo se situa. A perspectiva não tem a intenção de apontar soluções, mas mostrar alguns meios de desnaturalizar o que se diz e inquietar o que se propaga na escola.

A ESCOLA TEM DE IR PARA A RUA: ALGUNS DESAFIOS E PERSPECTIVAS

Em face do exposto, decorrem vários pontos de vista e implicações deste estudo para a relação contemporânea entre o espaço escolar e o contexto urbano social. É bem verdade, aliás, que a compreensão dos fenômenos aqui observados concerne a uma problemática social e histórica de complicada explicação teórico-prática. Por outro lado, é decisivo não nos acomodarmos com a situação e buscarmos possibilidades de contribuir com perspectivas mais desafiadoras que as instaladas na/pela escola.

Diante desse quadro, observamos que a escrita em diário da estagiária deu-lhe uma oportunidade de narrar e narrar-se no processo de estágio, uma vez que ela procurou analisar criticamente os processos circulantes na cotidianidade escolar e tentar aproximar a escola dos alunos. Assim, inconscientemente e conscientemente, ela deslizou, mesmo que minimamente, alguns sentidos da ideologia escolar, isto é, produziu certos deslocamentos da transparência das relações de sentido que se estabelecem entre a interioridade e a exterioridade da sala de aula.

A narratividade da estagiária, nessa perspectiva, fornece uma compreensão de que a escola necessita ir para rua ou, ainda, de que “a educação implica em percurso. E o que lhe está mais próximo é o que atravessa a cidade. Para isso a Escola tem de ir para a rua” (ORLANDI, 2004, p. 156), justamente para que possa chegar até o contexto urbano, trabalhando com os discursos dos alunos que fazem parte da leitura, da matemática, da ciência, da sociologia, da filosofia etc., para interferir no encadeamento de elementos de significação, na construção das subjetividades. Afinal, a escola e a rua se constituem mutuamente por relações simbólicas da cultura escolar e estas podem ser consideradas nas ações de ensinar/aprender qualquer conhecimento.

Implica mobilizar os mais diversos tipos de processo sociocultural e, para isso, é preciso levar em conta a realidade que os alunos vivenciam todos os dias e refletir sobre os limites e possibilidades que se impõem na contemporaneidade do processo da educação. Mais do que impor critérios externos, é razoável levar as relações internas para fora da sala de aula, mostrar uma acolhida prazerosa dos estudantes, mobilizar seus referentes culturais, trabalhar com os concorrentes extraescolares e, sobretudo, reconstruir uma cultura urbano escolar que se perspective em levar a escola para a rua. Supõe, portanto, que, em vez de silenciar a cultura dos alunos, ela pode fazer ecoar as vozes sociais e urbanas, tornar problematizado discursivamente o conhecimento que transita nas relações escolares.

Convém, enfim, dizer que se torna pertinente estabelecer desafios e perspectivas mais abrangentes de conceber o estágio curricular nos cursos de formação de professores, deslocando a passividade da tríade observação, monitoria e regência para um método histórico e interligado de universidade-comunidade, que conduza a uma análise problematizadora de interpretações acadêmicas diante da realidade escolar, colocando conflitos e interrogando suas soluções. Na mesma medida, algumas provocações afloradas neste estudo reivindicam que **a universidade tem de ir para a rua** e, assim, restituir seu sentido naqueles que a configuram social e historicamente na contemporaneidade.

REFERÊNCIAS

- ALARCÃO, I. A escola reflexiva. In: _____ (Org.). *Escola reflexiva e nova racionalidade*. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- AUGÉ, M. *Não lugares: introdução a uma antropologia da supermodernidade*. 9. ed. Campinas: Papirus, 2012.
- FORQUIN, J. C. *Escola e cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.
- LOPES, A. C. *Conhecimento escolar: ciência e cotidiano*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 1999.
- ORLANDI, E. P. *A leitura e os leitores*. 2. ed. Campinas: Pontes, 2003.
- _____. *Cidade dos sentidos*. Campinas: Pontes, 2004.
- _____. *A linguagem e seu funcionamento: as formas do discurso*. 4. ed. Campinas: Pontes, 2006.
- _____. *As formas do silêncio: no movimento dos sentidos*. 6. ed. Campinas: Unicamp, 2007.
- _____. *Análise de discurso: princípios e procedimentos*. 11. ed. Campinas: Pontes, 2013.
- PÊCHEUX, M. *Análise de discurso: textos escolhidos por Eni Puccinelli Orlandi*. 3. ed. Campinas: Pontes, 2012.
- ROCKWELL, E. La dinámica cultural en la escuela. In: ALVAREZ, A. (Ed.). *Hacia un currículum cultural: la vigencia de Vygotski en la educación*. Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje, 1996.
- ZEICHNER, K. M. Uma análise crítica sobre a “reflexão” como conceito estruturante na formação docente. *Educação e Sociedade*, v. 29, n. 103, p. 535-554. 2008.