

Inovação e

Educação

Formação Docente e Experiências Criativas

**Graça dos Santos Costa
Nuria Lorenzo Ramirez
Tânia Regina Dantas
Organizadoras**



Editora UNIJUÍ

**Graça dos Santos Costa
Nuria Lorenzo Ramirez
Tânia Regina Dantas
Organizadoras**

Inovação e
Educação
**Formação Docente
e Experiências Criativas**

TRADUÇÃO
Gracineia dos Santos Araújo



Editora **UNIJUÍ**

Ijuí
2016

© 2016, Editora Unijuí
Rua do Comércio, 1364
98700-000 - Ijuí - RS - Brasil -
Fone: (0__55) 3332-0217
E-mail: editora@unijui.edu.br
Http://www.editoraunijui.com.br

Editor: Gilmar Antonio Bedin

Editor-Adjunto: Joel Corso

Capa: Alexandre Sadi Dallepiane

Responsabilidade Editorial, Gráfica e Administrativa:

Editora Unijuí da Universidade Regional do Noroeste
do Estado do Rio Grande do Sul (Unijuí; Ijuí, RS, Brasil)

Conselho Editorial: Gilmar Antonio Bedin – Presidente, Ângela Patrícia Spilimbergo, Arnildo Laurêncio Rockenbach, Otavio Aloisio Maldaner, Ligia Beatriz Bento Franz, Doglas Cesar Lucas, José Antonio Gonzáles da Silva, Lurdes Marlene Seide Froemming, Paulo Sérgio Sausen

Catálogo na Publicação:
Biblioteca Universitária Mario Osorio Marques – Unijuí

158

Inovação e educação: formação docente e experiências criativas / organizadoras Graça dos Santos Costa, Nuria Lorenzo Ramirez, Tânia Regina Dantas. – Ijuí: Ed. Unijuí, 2016. – 224 p. –

ISBN 978-85-419-0212-0

1. Educação. 2. Formação docente. 3. Práticas educativas criativas. 4. Inovações curriculares. 5. Transdisciplinariedade. I. Costa, Graça dos Santos (Org.). II. Ramirez, Nuria Lorenzo (Org.). III. Dantas, Tânia Regina (Org.). IV. Título. V. Título: Formação docente e experiências criativas.

CDU : 37
371.13

Editora Unijuí afiliada:



Associação Brasileira
das Editoras Universitárias

SUMÁRIO

PREFÁCIO	7
APRESENTAÇÃO	9
1ª SESSÃO	
UM NOVO PARADIGMA PARA A FORMAÇÃO DOCENTE	15
O movimento das escolas criativas: enraizando no terreno de uma educação transformadora	15
<i>Saturnino de la Torre</i> <i>Verónica Violant</i>	
Transdisciplinaridade, formação docente e mudança institucional.....	35
<i>Maria Antonia Pujol</i> <i>Nuria Lorenzo</i>	
Tendências transdisciplinares: um enfoque favorável para a formação em criatividade e a criatividade para a formação.....	47
<i>Jessica Cabrera Cuevas</i>	
Escola criativa: o ser, suas aprendizagens, suas relações humanas e o desenvolvimento de valores	69
<i>João Henrique Suanno</i>	
2ª SESSÃO	
CURRÍCULO, FORMAÇÃO DOCENTE E INOVAÇÃO.....	83
Inovações curriculares no cenário atual: representações de professores sobre a inclusão do multiculturalismo no currículo.....	83
<i>Graça dos Santos Costa</i> <i>Camila Costa de Carvalho</i>	
Utilização dos projetos criativos ecoformadores – PCEs na formação docente transdisciplinar	105
<i>Marlene Zwierewicz</i>	

INOVAÇÃO PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO NÃO ESCOLAR

Mandala de Saberes

Sueli de Lima

As contribuições que apresento foram estruturadas a partir da minha prática como professora e colaboradora da Casa da Arte de Educar (CAE), uma organização social que atua com educação há 14 anos em favelas cariocas e no Brasil, nas áreas de Educação Integral e Educação de Jovens e Adultos (EJA).

A Casa da Arte de Educar (CAE) nasceu da reunião de educadores de duas favelas cariocas – Mangueira e Macacos – com profissionais das áreas de educação, tendo como missão promover ações de educação e cultura capazes de contribuir para a qualificação das políticas públicas de educação, cultura e direitos humanos. Por meio de uma educação de qualidade, construída em parceria com famílias, escolas, lideranças comunitárias, órgãos públicos e empresas privadas, a CAE busca promover o desenvolvimento integral do estudante, colaborando para o fortalecimento dos direitos de crianças e adolescentes.

A educação, como nos ensinou Paulo Freire (2006), é um lugar de conflito, em que o diálogo precisa ser conquistado. O trabalho que desenvolvo vem buscando colaborar para a conquista das condições capazes de promover este diálogo, principalmente entre as experiências populares, geralmente expressas nas vozes de estudantes, assim como no saber escolar, presentes nos currículos e nas práticas docentes. Para isso é preciso preparar professores para que ampliem suas condições de escuta e troca com aprendizes, como também colaborar para lhes dar um maior poder de expressão.

Além das práticas educativas que realiza, a Casa investe na formulação de metodologias capazes de colaborar para a educação no Brasil e vem contribuindo na elaboração e implantação de políticas públicas nas áreas de educação e cultura no país desde 2006. Assim, desenvolveu uma metodologia estruturada – Mandala de Saberes – para favorecer o diálogo entre os saberes acadêmicos e os saberes populares, que tem apresentado resultados significativos no desempenho acadêmico dos estudantes. A CAE já publicou seis livros, realizou oito vídeos e participou de diversos debates sobre educação e cultura, tendo recebido vários prêmios, dentre eles o Prêmio Itaú Unicef em 2009.

A experiência acumulada nesses anos permitiu-me desenvolver para o Ministério da Educação, a proposta pedagógica para a Educação Integral no Programa Mais Educação (Ministério..., 2009) e para a Educação de Jovens e Adultos (Ministério..., 2012). Ambas foram construídas em diálogo direto com os estudantes, buscando relações entre seus saberes e os desafios pedagógicos dos professores. Nestes últimos anos tenho trabalhado intensamente em ações de pesquisa e de formação docente, desenvolvidas em parcerias com os Ministérios da Educação e da Cultura voltadas para a construção da articulação escola e comunidade.

O que tenho aprendido no desenvolvimento destas pesquisas? Em primeiro lugar que esses estudantes, ainda rotulados como *sem saber*, são possuidores de *outros saberes*, de saberes que a escola desconhece e que, talvez por isso, desafiam os professores a reconhecê-los e a construir práticas que os incluam. Os professores têm demonstrado muita dificuldade no diálogo com saberes não instituídos, os saberes do cotidiano, e muitas vezes entendem *cultura* como sinônimo da cultura letrada, escolar. Os estudantes de meios populares são rotulados de “carentes”. Eu me pergunto sempre: Carentes de quê? Quando tenho a oportunidade de questionar o interlocutor, respondem: “De cultura, de valores”. Nunca escuto que seriam carentes de direitos ou de condições materiais. A escola não pode se tornar um espaço público enquanto for incapaz de superar esses estereótipos que habitam suas práticas.

O que percebo, em contrapartida, é que quando valorizamos as vozes de estudantes, nossas práticas docentes ganham chão, substância, acessam o contraditório campo da educação e da vida que pulsa nas escolas. Desse modo caminhamos para uma compreensão da escola como redes epistemológicas

estruturadas por meio de *relações de saberes*, o que nos permite compreender os estudantes como sujeitos sociais, portadores de saberes, o que é diferente de pensarmos que sejam carentes de cultura. Valorizar as trocas entre os estudantes e educadores corresponde a formularmos um horizonte ampliado para a escola que, no meu entender, é um desafio para a educação brasileira.

Pergunto-me se, para que o saber seja “uma chave” para quem estuda capaz de interferir na visão de mundo e de si, ele precisa estar articulado à experiência de vida dos estudantes. Para que o processo de ensino e aprendizagem se constitua, a didática deve ser capaz de criar condições para a curiosidade, a investigação, a criatividade e tantas outras experiências que constituem o ato de estudar. Como seria possível, para a didática, fazer isso sem dialogar com as contribuições do estudante?

A ESCOLA E A CONSTRUÇÃO DE SENTIDO NO APRENDER

A partir da minha perspectiva profissional, encontro nas pesquisas de Charlot (2000, 2001, 2005, 2006, 2009), que estuda a relação de estudantes com o saber, a formulação que fundamenta muitas de minhas indagações. Para Charlot (2009), entrar na escola é algo mais complexo do que estar matriculado, possui também uma dimensão subjetiva, pois entrar na escola é participar de uma relação com o saber capaz de contribuir para a construção de sentido para a existência daquele jovem. “*Não basta abrir as portas da instituição, também é preciso entregar as chaves aos jovens de meios populares*” (Charlot, 2009). Suas contribuições são muito significativas, pois foram formuladas a partir do diálogo com estudantes de meios populares e falam de uma relação com o saber estruturada em categorias que nos desafiam, como o fracasso escolar e a leitura positiva.

A pesquisa desenvolvida por Charlot (2009) mostra que a escola é considerada importante por mais de 50% dos jovens entrevistados, mas eles não se sentem mobilizados por ela. Ou seja, não vivenciam sua importância, não a reconhecem como espaço de aprendizagem. A escola não tem transformado sua vida, seu valor situa-se em uma dimensão institucional, relacionada à aquisição

de diploma, afirma o pesquisador. Esta aparente incongruência na relação do jovem com a escola se dá porque “*é preciso que o próprio saber (a formação, a cultura) surja enquanto chave do futuro desejável*” (Charlot, 2009).

“Muitas coisas que não servem para nada, que não são muito interessantes, mas que contam muito: este é, efetivamente, o problema com o qual os jovens se vêem confrontados” (Charlot, 2009, p. 79)

Para os estudantes entrevistados por Charlot (2009), aprendizagem significa menos “*apropriar-se de um capital (ainda que cultural) do que tornar-se capaz*”. Ou seja, eles afirmam que a aprendizagem precisa encontrar sentido em um *fazer*, precisa responder às atividades que os desafiam, mais do que apresentar-lhes *conteúdos de saber*. Desse modo, as escolas não fazem sentido para as aprendizagens que os jovens precisam adquirir para viver, por isso não lhes interessa. Tal desinteresse é responsável por mantê-los distantes da escola.

Estudantes não identificam naquilo que aprendem na escola material que os auxilie na construção do sentido de suas existências. O que lá se aprende é entendido como transferência intelectual de conteúdos, memorização crua, atividade passiva por parte de quem aprende, que não tem, ou tem pouca relação com a sua realidade, com a sua vida.

Em relação a esse contexto, Charlot (2000) propõe a “leitura positiva”, opondo-se à teoria da deficiência sociocultural – leitura hegemônica do mundo, em muito fundamentada na visão eurocêntrica dos fenômenos sociais. A leitura positiva, baseada no diálogo, fundamenta-se no prestar atenção ao que as pessoas “fazem, conseguem, têm e são”, para usar os verbos de Charlot. Corresponde a um ir além de reconhecer que aquele estudante tem determinadas dificuldades acadêmicas para compreendê-lo na sua complexidade. Nesta perspectiva, a “leitura positiva” está intrinsecamente relacionada a uma postura epistemológica e metódica, que busca interpretar a diferença, que é lida como falta, como deficiência.

Em toda essa abordagem epistemológica e metódica está em debate a própria definição do dominado. Raciocinar em termos de carências é pensá-lo como um objeto incompleto, do ponto de vista do dominante, que se situa como sujeito realizado e vê e trata o dominado como objeto (Charlot, 2000, p. 30).

A leitura positiva fornece as bases de uma leitura plural para o mundo. Compreende o estudante não como um *objeto incompleto*, mas como um sujeito que possui uma história que interpreta, resiste e busca interferir no mundo no qual vive. Praticar esta leitura é exercer uma postura horizontal e dialógica com *o outro*, pois esta relação se constrói por meio de uma sociologia do sujeito, pelo reconhecimento da autonomia do *outro*, bem como de suas condições como um ser social e subjetivo simultaneamente.

As ideias de Charlot vão ao encontro das de Sousa Santos (2007), para quem o conceito de *incompletude* também ganha destaque quando aborda as relações sociais com o saber. Sousa Santos trabalha com a ideia de que a diversidade do mundo é inesgotável e de que a diversidade epistemológica ainda está para ser construída. Nesta perspectiva, o conhecimento é *interconhecimento* e se desenvolve mediante o diálogo expresso nas continuidades, simultaneidades ou possíveis *atravessamentos* entre saberes. O desafio é superar o isolamento, por meio do que valoriza e nomeia de *copresença*. *Copresença* significa aprender com o outro, sem esquecermos nós mesmos. “*Na ecologia de saberes, a busca pela credibilidade de conhecimentos não científicos não significa o descrédito do pensamento científico (...) mas explorar a pluralidade do pensamento científico*” (Sousa Santos, 2007, p. 87). Diante deste contexto teórico podemos afirmar que mobilizar estudantes para o saber desenvolvido nas escolas nos desafia a elaborar práticas solidárias e participativas com diversos sujeitos e saberes sociais, o que significa reconhecer que a educação não se realiza exclusivamente na escola.

O segundo aspecto que quero destacar na obra de Charlot: aceitar pensar o fracasso corresponde a pensar o estudante com referência a sua posição na escola, posição que o coloca como aprendiz, em uma posição desigual no espaço escolar, em que subsistem regras e conhecimentos que são específicos da escola. Se, entretanto, compreendermos o estudante na sua relação com o seu mundo, criaremos condições para superarmos a ideia de fracasso escolar, pensando o estudante como um sujeito para além do ambiente escolar, em relação a um contexto e à sociedade. O estudante, na perspectiva de sujeito, está em relação com outros sujeitos interagindo com eles, aprendendo a se singularizar e a se socializar, em um movimento que tanto nos faz únicos como nos torna membros de um mundo a que queremos “dar forma”.

A contribuição de Charlot permite-nos rever a noção de fracasso escolar não como um “fato”, mas como uma construção teórica, certa maneira de interpretar a relação estudante-saber-escola. “*A expressão ‘fracasso escolar’ é uma certa maneira de verbalizar a experiência, a vivência e a prática; e, por esta razão, uma certa maneira de recortar, interpretar e categorizar o mundo social*” (Charlot, 2000, p. 13). A utilização dessa expressão, e sua recorrência nos discursos da área educacional, nos remete a uma determinada noção de eficácia, comum ao campo da educação. É verdade, admite, que os fenômenos designados como “fracasso escolar” realmente existam, no entanto Charlot questiona essa expressão. Para ele, “*o fracasso escolar não existe, o que existe são alunos em situação de fracasso*” (2000, p. 16). Sua afirmação é de que é preciso definir ao certo o que corresponde a esse fenômeno para poder compreendê-lo. Não nega a existência de estudantes que não “acompanham” os cursos, que não acessam os saberes que supostamente deveriam adquirir, mas o que nos mostra é que esse “fracasso” possui uma história, uma conduta, tanto de professores, de famílias como de estudantes, e são essas histórias e seus respectivos sujeitos que precisam ser estudados, trata-se de um problema contextualizado. O estudante vive uma experiência com a aprendizagem escolar que interpreta, e conforme o sentido conferido a essa situação age e reage de maneira diferente, o que corresponde pensarmos o estudante do ponto de vista da diversa experiência social que possui.

Por que estudarmos a relação dos alunos com o saber e não o fracasso escolar, visto ser ele que nos interessa diretamente? Por que não existe o “fracasso escolar”. É verdade que os fenômenos designados sob esta denominação são mesmo reais. Mas não existe um objeto “fracasso escolar” analisável como tal (Charlot, 2000, p. 16)

As escolas estão desafiadas a existir como espaço de aprendizagem e de expressão das culturas, em que as ciências respondem a demandas locais, contextualizando sucessivamente a ciência na direção de sua revisão. Por essa perspectiva, compreendo que uma escola que trabalhe nessa direção estrutura-se mediante uma visão de educação para o reconhecimento do “outro”, para o diálogo entre diferentes grupos sociais e culturais. Uma escola para a negociação cultural, uma escola que enfrente os desafios da assimetria e avance na direção de um projeto comum, pelo qual as diferenças são dialeticamente integradas.

Esta perspectiva ainda está em gestação de forma muito tímida e frágil, e os desafios para processos educativos são muitos, mas acredito que é possível caminhar nesta direção, fazendo do diálogo intercultural um eixo fundamental para reinventarmos a escola e construir permanentemente saberes, valores e práticas compartilhadas pelos diferentes grupos socioculturais presentes numa sociedade determinada (Candau, 2009, p. 60).

As práticas escolares são ações políticas, sociais, históricas e, portanto, coletivas. Se atualmente a escola está desafiada a enfrentar as relações com a cultura, esse enfrentamento não ocorrerá com algo externo a ela. Na mesma medida em que estudantes estão presentes em salas de aula, suas culturas também estão.

Se compreendemos a escola como espaço público no qual se cruzam culturas e se desenvolvem relações de saberes, podemos pensar a atuação do professor para além de mero transmissor de conhecimento e superar o modelo de racionalidade técnica para lhe assegurar a base reflexiva na sua formação e atuação profissional, como apontam Almeida, Shedin e Leite (2008), Contreras (2002), Franco (2008), Franco e Ghedin (2008), Libâneo (2012) e Pimenta (2002). Para esses autores a escola precisa tornar-se também espaço de pesquisa e formação dos profissionais que lá atuam. Escolas não são somente espaços de aplicação de saberes, mas podem vir a ser espaços privilegiados de diálogo entre teorias e práticas, ou seja, de reflexão pedagógica e de construção de saberes sobre a própria prática educativa. Como expressa Almeida, *“a escola contemporânea exige que o professor trabalhe ativamente no projeto pedagógico da escola, em solidariedade com alunos e professores e com vista à emancipação de nosso povo”*. A afirmação faz-nos refletir sobre como escolas e professores podem construir práticas pedagógicas reflexivas sem compreender as dimensões crítica, epistemológica e política de suas práticas (apud Pimenta; Almeida, 2009, p. 60).

Para Brandão (2003), construção de sentido no ato de aprender corresponde a *“uma passagem progressiva de um ensino centrado no dizer a palavra sabida para uma aprendizagem fundada no buscarmos juntos a palavra que nos diga algo, por meio de uma alternativa de investigação partilhada”* (p. 167).

Trata-se da incorporação de uma prática contínua de pesquisa pedagógica socioantropológica entre o professor, o saber e o estudante. Minha hipótese é de que, se a didática estruturar uma prática pedagógica fundamentada no exercício da negociação de saberes, construídos a partir das vivências e partilhas entre os estudantes e a escola, ou entre a vida e as ciências, a aprendizagem escolar será compreendida como significativa para os estudantes que frequentam as escolas.

Acredito eu que, se conseguirmos alterar o estatuto que dimensiona as relações dentro das salas de aula, para uma relação fundada em interações criativas, pela qual a cultura é sempre um espaço de debate e de reconstrução e não um assunto de especialistas, criaremos condições para que o saber fique disponível de forma significativa para estudantes e professores.

Se trabalharmos com o conceito de cultura como espaço de negociação de significados, mesmo a dimensão da cultura como conhecimento escolar pode ser compreendida sob o prisma da recriação, como instância que possui em si uma dimensão de incompletude, pois o conhecimento é do âmbito do devir histórico. A cultura escolar não é uma imposição histórica, mas uma “aventura”, um processo carregado de incertezas que exige o interesse pela descoberta, pela dúvida, pela revisão do estabelecido. Os intercâmbios entre as pessoas e o mundo e entre elas mesmas encontram-se mediados por relações culturais.

A educação como prática social é necessariamente um dos ambientes para negociação de significados, ou seja, um campo a nos aventuramos entre culturas distintas. Pode a prática escolar distanciar-se da negociação de significado entre os estudantes e o saber, se é o espaço em que se produz cultura? Podemos pensar em *aprendizagem relevante* sem pensar nas condições de negociação que as práticas educativas promovem entre os estudantes e a cultura escolar?

METODOLOGIA MANDALA DE SABERES

A metodologia busca contribuir para a ampliação do diálogo entre escolas e seus territórios, relacionando a cultura local aos desafios acadêmicos. Há cerca de 5 anos vem sendo utilizada em contextos de educação integral e Educação de Jovens e Adultos (EJA). Ela contribui para a instauração de um campo de articulação de saberes e linguagens diferenciados e tem como objetivo contribuir para a conquista de uma educação mais dialógica por meio da efetivação de um campo de conhecimento intersetorial.

Entre escolas e comunidades circulam, pelo menos, dois grandes grupos de saberes. De um lado, os saberes avalizados pela sociedade mediante a produção acadêmica, de teses, publicação de livros, etc. Conhecimentos que se estruturam por meio do desenvolvimento de ideias, que são sucessivamente reprocessadas. Estes conhecimentos são desenvolvidos em áreas específicas, distintas entre si (embora este aspecto já seja questionado dentro do próprio pensamento acadêmico).

Em relação direta com a vida encontramos os saberes que têm origem no fazer, que têm a experiência como grande fonte. É também importante ressaltar que eles não estão organizados por áreas e, quase nunca, suas fontes estão em livros. Ambos os saberes possuem limitações e possibilidades semelhantes.

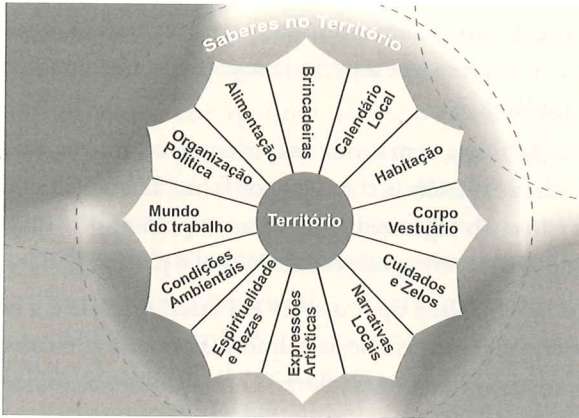
Fomos habituados a opor o saber e o fazer. A teoria e a prática – esta divisão está muito arraigada em nossa cultura e, portanto, as escolas e territórios também têm, interiorizados, esses valores. O pensamento científico não precisa estar em oposição ao saber local, é necessário recuperar o encantamento e a confiança e para tanto relacioná-lo aos nossos desafios cotidianos.

Mandala dos Saberes no Território

As pessoas vivem em algum lugar e tendem a viver naturalmente juntas. Isso nos faz pensar em espaços mais ou menos delimitados de complexidade social. Mesmo a menor cidade divide seus habitantes e suas casas em grupos. Podemos chamar de comunidade os territórios ou bairros, um conjunto de bairros, algumas ruas, mas sempre são locais nos quais as pessoas conseguem alguma familiaridade social, geográfica e histórica, em que vivem processos sociais, econômicos e políticos relativamente comuns.

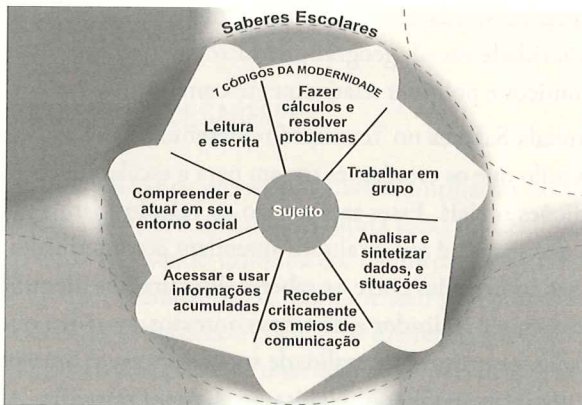
A Mandala Saberes no Território representa o universo cultural local, isto é, tudo aquilo que os estudantes trazem para a escola, independentemente de suas condições sociais. Esses saberes são os veículos para a aprendizagem conceitual: o que se quer é que os alunos aprendam por intermédio das relações que possam ser construídas entre os saberes. Procuramos identificar aspectos gerais que possam ser aplicados a diversos contextos, uma vez que se trata de áreas articuladas à estrutura da realidade social e cultural brasileira. Selecionamos áreas distintas de saberes: Habitação, Corpo/Vestuário, Alimentação,

Brincadeiras, Organização Política, Condições Ambientais, Mundo do Trabalho, Curas e Rezas, Expressões Artísticas (verbais, visuais, corporais, musicais, dramáticas), Narrativas Locais, Calendário Local entre outras.



Mandala de Saberes Escolares

Utilizamos como referência, para pensar o saber escolar sistemicamente, as ideias de Bernardo Toro (2010), um intelectual colombiano que elaborou uma lista na qual identifica sete competências que considera necessário desenvolver nas crianças e jovens para que tenham uma participação mais produtiva no século 21. Os Sete Códigos da Modernidade foram adaptados e transformados em Mandala de Saberes Escolares.



REFERÊNCIAS TEÓRICAS

A educação é atualmente desafiada a recuperar sua dimensão pesquisadora do fazer docente (Pimenta 2007) e as Mandalas são instrumentos capazes de colaborar nesta direção. Apresentam uma estrutura que assume diversas configurações, representando as práticas pedagógicas a partir de uma perspectiva sistêmica. Ela convida o professor a ser pesquisador e criador de suas práticas sem dirigi-lo, mas auxiliando-o nas relações que precisa construir. São como *Obra Aberta* (ECO, 2007): estão disponíveis para inúmeras leituras e interpretações. Funcionam como mediadores de sujeitos e contextos de forma dinâmica, instaurando espaços de negociação e diálogo entre eles.

Em recente pesquisa realizada pela CAE, envolvendo 427 representantes do setor público (63,8%) e da sociedade civil (36,2%), das áreas da cultura e da educação, de todo o país, com a utilização da metodologia da Mandala de Saberes, concluiu-se que a grande maioria dos participantes (mais de 80%) considerou que a metodologia, efetivamente em suas diversas etapas:

- agregou conteúdos para a definição do território de aprendizagem;
- apontou caminhos para a intersetorialidade educação e cultura; educação e direitos da criança e do adolescente;
- proporcionou integração entre os diversos atores presentes: professores, educadores, artistas, operadores culturais, gestores e estudantes, possibilitando aprimorar o diálogo e a cooperação entre todos.

CONCLUSÃO

O problema da *relação de saberes* destaca, logo de início, a concepção de educação como campo de diálogo a ser conquistado, tanto por estudantes como por professores. Pensar as ações pedagógicas do ponto de vista dos sujeitos que as constituem é ainda um desafio para a escola brasileira. Por que os discursos e as práticas pedagógicas estão destituídos de sujeitos? Onde estão as contribuições formuladas pelos professores para suas escolas? Por que as experiências sociais não têm a centralidade devida nos currículos da Educação

Básica? Somos uma sociedade com longa marca de ausência e ocultação de diversos coletivos sociais. Os currículos são pobres em experiências porque são pobres em sujeitos (Arroyo, 2011).

Enfrentar a recuperação das vozes que habitam as escolas é um desafio ainda para as nossas práticas, não só escolares, mas também sociais. “*A disputa no território do currículo não é apenas porque há temas a incluir nas disciplinas, mas a disputa é porque experiências e coletivos merecem ser reconhecidos como produtores de conhecimento legítimos e válidos*” (Arroyo, 2011, p. 139).

Uma disputa que nos envolve, professores e estudantes, e que deixa os estudantes de meios populares em defasagem: são jovens, são aprendizes e são “pobres”, possuidores de uma voz ainda não ouvida dentro das escolas.

Superar esta lógica bipolar – de um lado o professor, do outro, o estudante – exige que possamos instaurar condições pedagógicas para o diálogo. Se compreendida como parte do projeto democrático, a escola não esquece que a cidadania e a cultura nascem das *relações* entre sujeitos. São os sujeitos, por meio de seus diálogos, trocas e desafios, que elaboram os processos sociais, sejam eles democráticos ou não. A escola é assim desafiada a configurar novas relações com os saberes, relações capazes de dialogar de forma mais horizontal com outras instâncias que também produzem conhecimento.

Quando uma coletividade, como a escola, é capaz de trabalhar a partir do diálogo direto com os estudantes, compreendendo as diferenças e incentivando a voz de cada um, a escola pode cumprir sua função social e avançar na construção da partilha do conhecimento científico.

A escola pode ser uma instituição fundamental para a construção da ideia do sujeito (cidadão) compreender seu compromisso na conquista de direitos sociais, no reconhecimento das diferenças culturais. A democracia define-se de baixo para cima, mediante a expressão das vozes das comunidades e indivíduos e não de um Estado hegemônico. Este movimento é importante porque fortalece os espaços intermediários em que se instauram as lutas políticas, em que também ganham força os agentes políticos, a mobilização. A democracia é a forma política dessa recomposição do sujeito com seu mundo, é a arte de combinar a unidade e a diversidade e a escola é responsável por este projeto de sociedade.

Negar a voz e as experiências dos saberes dos estudantes, na construção do conhecimento escolar, é negar o direito à cidadania desses sujeitos sociais, é reproduzir o não reconhecimento deles e dos coletivos a que pertencem (Arroyo, 2011).

O diálogo entre a voz do estudante e a escola consiste na recuperação da voz social dos atores que atuam na escola. Nesta perspectiva, o professor é alguém que produz conhecimento sobre a realidade local, e não apenas alguém que desenvolve um currículo de cuja elaboração não participou. O professor sai da sala de aula tradicional e descobre o sentido de seu trabalho quando, em diálogo com o contexto, passa a não ser apenas um transmissor de conhecimentos e se torna um mediador da produção cultural do seu entorno. Nesse sentido, a escola é chamada a se constituir em um espaço público de reflexão e constituição de cidadãos que produzem cultura.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Maria Isabel; GHEDIN, Evandro; LEITE, Yoshie. *Formação de professores – caminhos e descaminhos da prática*. Brasília: Liber, 2008.
- ARROYO, Miguel G. *Currículo, território em disputa*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.
- BRANDÃO, Carlos R. *A pergunta a várias mãos: a experiência da partilha através da pesquisa em educação*. São Paulo: Cortez, 2003.
- CANDAU, Vera. *Didática: questões contemporâneas*. Rio de Janeiro: Forma & Ação, 2009.
- CHARLOT, Bernard. *Da relação com o saber*. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- CHARLOT, Bernard (Org.). *Os jovens e o saber – perspectivas mundiais*. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- CHARLOT, Bernard. *Relação com o saber, formação de professores e globalização*. Porto Alegre: Artmed, 2005.
- CHARLOT, Bernard. A pesquisa educacional entre conhecimentos, políticas e práticas: especificidades e desafios de uma área de saber. *Revista Brasileira de Educação*, v. 11, n. 31, 2006.

CHARLOT, Bernard. *A relação com o saber nos meios populares*. Uma investigação nos liceus profissionais de subúrbio. Porto: Legis, 2009.

CONTRERAS, José. *A autonomia de professores*. São Paulo: Cortez, 2002.

ECO, Umberto. *Obra aberta: forma e indeterminação nas poéticas contemporâneas*. São Paulo: Perspectiva, 2007.

FREIRE, Paulo. *Educação e mudança*. São Paulo: Paz e Terra, 2006.

FRANCO, Maria Amélia S. *Pedagogia como ciência da educação*. São Paulo: Cortez, 2008.

FRANCO, Maria Amélia S.; GHEDIN, Evandro. *Questões de método na construção da pesquisa em educação*. São Paulo: Cortez, 2008.

LIBÂNEO, José Carlos. O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. *Revista da Faculdade de Educação*, Universidade de São Paulo, v. 38, n. 1, 2012.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. MEC. *Rede de saberes*. Brasília: MEC, 2009.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MEC); CASA DA ARTE DE EDUCAR. *Arte de educar para alfabetizadores*. Rio de Janeiro: MEC; Casa da Arte de Educar, 2012.

PIMENTA, Selma G. *O pedagogo na escola pública*. São Paulo: Loyola, 2002.

_____. Formação de professores – saberes da docência e identidade do professor. In: PIMENTA, Selma G. (Org.). *Saberes pedagógicos e atividade docente*. São Paulo: Cortez, 2007.

PIMENTA, Selma G.; ALMEIDA, Maria Isabel (Orgs.). *Pedagogia universitária*. São Paulo: Edusp, 2009.

SANTOS, Milton. *A natureza do espaço*. São Paulo: Edusp, 2004.

SOUSA SANTOS, Boaventura de. Para além do pensamento abissal – das linhas globais e uma ecologia dos saberes. *Novos Estudos – Cebrap*, n. 79, nov. 2007.

TORO, Bernardo. Democracia, participação e cultura. *Cadernos Cenpec*, São Paulo: Cenpec, n. 7, 2010. Entrevista a Marta Porto.