

Os sentidos da educação escolar para jovens de meios populares

A pesquisa busca reunir contribuições de estudantes de meios populares para as práticas pedagógicas a partir da investigação de suas relações com o saber escolar. O trabalho foi desenvolvido com base no pensamento de Charlot, especialmente suas formulações sobre leitura positiva, fracasso escolar e mobilização para o saber, e teve como principal objetivo investigar quais relações os estudantes do Ensino Fundamental, entre 11 e 15 anos, estabelecem com os saberes escolares. O material reunido na pesquisa foi dividido em três categorias: relações com os professores e a escola; relações consigo mesmo; e relações com os conhecimentos escolares. Os resultados apontaram para a necessidade de revisões conceituais e práticas, pois os estudantes relataram uma experiência com o saber que só pode ser compreendida se posta ao avesso, uma vez que se tornou evidente que participam de processos de ensino-aprendizagem e não aprendem.



Atualmente é professora Adjunta no Departamento de Educação da Faculdade de Formação de Professores da Universidade do Estado do Rio de Janeiro UERJ. Doutora em Educação pela Universidade de São Paulo pesquisa as relações entre escolas e universidades na formação de professores.



978-3-330-99782-0

Os sentidos da Educação Escolar

de Lima Moreira



Sueli de Lima Moreira

Os sentidos da educação escolar para jovens de meios populares

Escola e Aprendizagem

 Novas Edições
Acadêmicas

Sueli de Lima Moreira

Os sentidos da educação escolar para jovens de meios populares

Sueli de Lima Moreira

**Os sentidos da educação escolar
para jovens de meios populares**

Escola e Aprendizagem

Novas Edições Acadêmicas

Impressum / Imprensa

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek: Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

Alle in diesem Buch genannten Marken und Produktnamen unterliegen warenzeichen-, marken- oder patentrechtlichem Schutz bzw. sind Warenzeichen oder eingetragene Warenzeichen der jeweiligen Inhaber. Die Wiedergabe von Marken, Produktnamen, Gebrauchsnamen, Handelsnamen, Warenbezeichnungen u.s.w. in diesem Werk berechtigt auch ohne besondere Kennzeichnung nicht zu der Annahme, dass solche Namen im Sinne der Warenzeichen- und Markenschutzgesetzgebung als frei zu betrachten wären und daher von jedermann benutzt werden dürften.

Informação bibliográfica publicada por Deutsche Nationalbibliothek: A Nationalbibliothek numera esta publicação no Deutsche Nationalbibliografie. Os dados biográficos detalhados estão disponíveis na internet: <http://dnb.d-nb.de>.

Os outros nomes de marcas e produtos citados neste livro estão sujeitos à marca registrada ou à proteção de patentes, sendo marcas comerciais registradas dos seus respectivos proprietários.

O uso dos nomes de marcas, nomes de produtos, nomes comuns, nome comerciais, descrições comerciais, descrições de produtos, etc., mesmo sem um relevo particular nestas publicações, de forma alguma deve interpretar-se no sentido de que estes possam ser considerados limitados em matérias de marcas e legislação de proteção de marcas e, portanto, ser utilizadas por qualquer pessoa.

Coverbild / Imagem da capa: www.ingimage.com

Verlag / Editora:

Novas Edições Acadêmicas

ist ein Imprint der / é uma marca de

OmniScriptum Publishing Group

Contact: ICS Morebooks! Marketing SRL, 4, Industrialia street, 3100 Balti, Republic of Moldova

Email / Correio eletrônico: info@omniscryptum.com

Herstellung: siehe letzte Seite /

Publicado: veja a última página

ISBN: 978-3-330-99782-0

Zugl. / Aprovado/a pela/pelo: São Paulo, Universidade de São Paulo, Faculdade de Educação, 2014

Copyright / Copirraite © Sueli de Lima Moreira

Copyright / Copirraite © 2017 OmniScriptum Publishing Group

Alle Rechte vorbehalten. / Todos os direitos reservados. Saarbrücken 2017

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

SUELI DE LIMA MOREIRA

Os sentidos da aprendizagem escolar para jovens de meios populares

São Paulo
2014

Para os estudantes das escolas públicas brasileiras.

AGRADECIMENTOS

O trabalho que apresento assemelha-se a uma trama tecida por muitas mãos. Espero não ser traída pela memória, e por isso começo agradecendo a todos os que direta ou indiretamente contribuíram para sua realização.

A Professora Maria Isabel Almeida, orientadora, foi essencial na condução da pesquisa, por meio de parceria construída com muita paciência, respeito e atenção em todos os momentos, o que resultou em contribuições estruturais ao trabalho.

A Professora Maria Amélia Franco Santoro contribuiu significativamente, em fases distintas, sempre com muito carinho e disponibilidade, tendo inclusive me encorajado a iniciar o doutorado. Agradeço a Bernard Charlot, que, junto com Maria Amélia, compôs a banca de qualificação e, do mesmo modo, fez observações valiosas.

Elie Ghanem, professor da Feusp, também esteve disponível para trocas e contribuições ao longo dos quatro anos do doutorado.

À Professora Selma Garrido Pimenta agradeço pelo carinho dispensado em todos os momentos, principalmente na condução dos trabalhos do Gepefe, juntamente com J. Fusari. Destaco também as contribuições sempre inestimáveis de todos os integrantes do Gepefe, em especial as colegas Teresinha Rios, Cristina Cinto Araújo Pedroso e Noeli Padilha Rivas.

Agradeço à equipe da Casa da Arte de Educar, em especial Lolla Azevedo e Rose Carol André, com quem divido a responsabilidade dos trabalhos desenvolvidos, a Itamar Rigueira Jr., pelo carinho nas revisões do texto. E aos estudantes que integraram o grupo de pesquisa, pela dedicação.

Aos amigos de São Paulo que tornaram a permanência na cidade momentos de acolhimento e trocas inesquecíveis. Teresa Athayde e Joaquim Athayde de Santana ampliaram minha experiência de família e acalmaram muito meu coração. Johana Albuquerque me ajudou a abrir portas. Rose Gelmetti e Samira Chahin foram descobertas que São Paulo trouxe e com quem criei laços marcantes. Mauricio Broinizi foi outro aliado de destaque.

Por fim, agradeço à minha família, especialmente minha mãe, Ivete Lima, por me confortar sempre, e minha filha, Alice Nin, por me estimular com questionamentos muito pertinentes. Adriana Fontes e Patricia Brandão Couto foram amigas irmãs.

LISTAS DE SIGLAS

Anped	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
CAE	Casa da Arte de Educar
CLT	Consolidação das Leis do Trabalho
CNE	Conselho Nacional de Educação
CPF	Cadastro de Pessoa Física
CRE	Coordenação Regional de Educação
EJA	Educação de Jovens e Adultos
Enem	Exame Nacional do Ensino Médio
Feusp	Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo
Funai	Fundação Nacional do Índio
Fundef	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
Fundeb	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
Gepefe	Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Formação de Educador
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
Ideb	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
Ipea	Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
MST	Movimento Sem Terra
NIS	Número de Identificação Social
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
PAR	Plano de Ações Articuladas
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PNE	Plano Nacional da Educação
Pisa	Programa Internacional de Avaliação dos Estudantes
PNE	Plano Nacional de Educação
PPP	Projeto Político Pedagógico
Saeb	Sistema de Avaliação da Educação Básica
Secadi	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade do Ministério da Educação
UEA	Universidade do Estado do Amazonas
UFCG	Universidade Federal de Campina Grande
UFGD	Universidade Federal da Grande Dourados
UFMG	Universidade Federal do Estado de Minas Gerais
UFRR	Universidade Federal de Roraima
Unesco	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
Unir	Universidade Federal de Rondônia
USP	Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	10
CAPÍTULO 1	
OS JOVENS E O SABER, RELAÇÕES A EXPLORAR	24
1.1 Aprendizagem Escolar e Desigualdade Social	24
1.2 Entrar na Escola É Participar de uma Relação com os Saberes	33
1.2.1 A leitura positiva	35
1.2.2 O fracasso escolar	37
1.2.3 A mobilização para o saber	38
1.3 Estudar para quê?	40
1.4 O Estudante como Sujeito Social	49
CAPÍTULO 2	
A ESCOLA E A CONSTRUÇÃO DE SENTIDO NA APRENDIZAGEM	57
2.1 Cultura: Muitos Sentidos para um Conceito	76
2.2 Ciência ou Ciências: Singular ou Plural?	84
2.3 Escola com Pertinência Social	87
CAPÍTULO 3	
OUTRAS CARTOGRAFIAS DE SENTIDO PARA A PRÁTICA ESCOLAR ... 95	
3.1 As Contribuições de Estudantes para a Prática Escolar	95
3.2 As Categorias Analíticas	98
3.2.1 Relações com os professores e a escola	100
3.2.1.2 Relato de caso	100
3.2.2 Relações consigo mesmo	111
3.2.3 Relações com os objetos de conhecimentos	117
CONSIDERAÇÕES FINAIS	132
REFERÊNCIAS	140

INTRODUÇÃO

O ponto de partida

Meu interesse nesta pesquisa nasceu da convivência direta e da observação constante de relações marcadamente complexas de estudantes de meios populares com suas escolas. O trabalho foi estruturado a partir da minha prática como fundadora e coordenadora da Casa da Arte de Educar (CAE), uma organização social que atua com educação há 15 anos, em favelas cariocas e no Brasil, nas áreas de Educação e Direitos Humanos. Por essas razões, peço licença para começar apresentando o contexto onde atuo para, em seguida, introduzir a pesquisa.

A CAE pode ser comparada a um laboratório de práticas pedagógicas, onde 200 estudantes do Ensino Fundamental, entre 6 e 17 anos, e 100 da Educação de Jovens e Adultos, entre 18 e 90 anos, estudam. O trabalho está estruturado em seis Núcleos de Pesquisa (Artístico, Memória, Diálogos com a Escola, Educação Urbana, Educação para Ciências e Direitos Humanos), frequentados por todos os estudantes de segunda e sexta-feira, nos horários alternados à escola ou à noite. A CAE investe também em pesquisas, buscando contribuir para a educação no Brasil e vem atuando na formulação e implementação de políticas públicas.

A experiência acumulada nesses anos permitiu-me, como coordenadora da CAE, desenvolver para o Ministério da Educação, em 2007, a proposta pedagógica para a Educação Integral no Programa Mais Educação (MEC, 2009) e, em 2012, outra, com enfoque na Educação de Jovens e Adultos (MEC/CASA DA ARTE DE EDUCAR, 2012). Ambas foram construídas em diálogo direto com os estudantes, buscando relações entre seus saberes e os desafios pedagógicos dos professores. Nesses últimos anos, tenho trabalhado 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.

A educação, como nos ensinou Paulo Freire (2006), é um lugar de conflito, onde o diálogo precisa ser conquistado. O trabalho que desenvolvo vem buscando colaborar para a conquista das condições capazes de promover esse diálogo, principalmente entre as experiências populares, geralmente expressas nas vozes de estudantes, e o saber escolar, expressos nos currículos e nas práticas docentes. O desafio tem sido desenvolver condições

pedagógicas voltadas para que professores ampliem suas condições de escuta e trocas com estudantes, bem como colaborar para um maior poder de expressão entre os estudantes e as escolas.

O que tenho aprendido no desenvolvimento da minha prática profissional e que me mobilizou para a pesquisa de doutorado? 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. Por outro lado, observo que 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. Acredito que a escola não pode se tornar um espaço público enquanto for incapaz de superar esses estereótipos moralizantes que habitam suas práticas. Assim, esta pesquisa busca contribuir para a superação dessa condição.

O trabalho que apresento insere-se no campo das pesquisas dos processos de ensino-aprendizagem, pergunto-me se valorizando as vozes de estudantes não seria mais fácil acessar o contraditório campo da educação e da vida que pulsa nas escolas? Como construir práticas pedagógicas com estudantes como sujeitos sociais, portadores de saberes? Como conquistar condições pedagógicas capazes de estimular as trocas entre os estudantes e suas escolas? Os desafios implicados nos processos de ensino-aprendizagem são restritos às salas de aula ou compreendem todo o ambiente escolar?

Investigo as narrativas construídas pelos estudantes nas relações com a escola, nos processos de aprendizagem, na relação com os saberes e professores, para compreender quais condições de ensino-aprendizagem são capazes de fazer da escola um espaço significativo para os estudantes. Freire (1996) nos ensinou que a relação do sujeito com o objeto de estudo não pode ser distanciada, dissociada de sua realidade, isto é, “bancária”. Para o autor, a relação do estudante com o saber se desenvolve *em meio* às experiências que o sujeito possui, seu contexto e desafios, do contrário, não se constitui em objeto de conhecimento e sim em instrumento para execução de tarefas escolares.

Pergunto-me se, para que o saber seja “uma chave” para quem estuda, capaz de contribuir na formulação da visão de mundo e de si, precisa estar articulado a condições pedagógicas conduzidas para o diálogo entre os integrantes. Para que o processo de ensino-

aprendizagem se constitua, o professor precisa ser capaz de criar condições para a curiosidade, a investigação, a criatividade e tantas outras experiências que formatam o ato de estudar. Como seria possível fazer isso sem dialogar com as contribuições dos estudantes?

O que me desafiou, na condição de professora interessada nos processos de ensino-aprendizagem de jovens de camadas populares, corresponde a pensarmos em como os *conteúdos do saber* podem responder às dinâmicas do *fazer* da vida de estudantes de comunidades populares.

Como base de trabalho utilizei as pesquisas desenvolvidas por Charlot (2000, 2001, 2005, 2006, 2009, 2013) para investigar as relações de estudantes com o saber escolar (jovens entre 11 e 15 anos de idade) do Ensino Fundamental, moradores da favela da Mangueira¹, no Rio de Janeiro. Procurei identificar como esses estudantes vivenciam os processos de aprendizagem que realizam nas escolas em que estudam. Como se relacionam com o que aprendem? Estudam para quê? O que os estimula a estudar e o que não? E, ainda, como as relações que estabelecem com o ambiente escolar interferem nos processos de aprendizagem? Sentir-se parte integrante, com voz de expressão, contribui para aprendizagem escolar? A escola contribui para transformá-los em sujeitos de direitos? Quais exemplos podem dar de suas vivências?

O trabalho teve como **principal objetivo** investigar quais relações os estudantes entre 11 e 15 anos, do Ensino Fundamental, estabelecem com os saberes escolares, buscando sistematizar suas contribuições para o debate pedagógico.

Os **objetivos específicos** foram assim definidos:

1. Identificar, a partir da investigação da relação dos estudantes com as escolas que frequentam, as relações que desenvolvem com o saber escolar.
2. Sistematizar as contribuições advindas desses estudantes a respeito de que processos poderiam facilitar suas aprendizagens.
3. Indicar caminhos para a elaboração de práticas pedagógicas articuladas às contribuições de estudantes.

¹ Mangueira é um bairro-favela localizado na zona norte do Rio de Janeiro. Segundo o Censo IBGE, de 2010, tem 17.835 moradores, com 1,5% não alfabetizadas e com 28% da população total autodeclarada negra. Comparada a outros bairros do Rio, como a Lagoa, com os melhores indicadores da cidade, a Mangueira demonstra um enorme abismo na desigualdade racial e de renda.

A pesquisa está estruturada em três capítulos. No primeiro, abordo alguns aspectos dos desafios do sistema educacional brasileiro, principalmente quanto às relações dos jovens com o saber e as escolas. Encontro no pensamento de Charlot (2000) categorias, articuladas entre si, que me auxiliaram a investigar o problema: a *leitura positiva*, que busca compreender o estudante a partir de sua condição epistemológica, o *fracasso escolar*, que interpreta o fenômeno a partir das situações que os estudantes vivenciam, e a *mobilização para o saber*, que provoca a didática a fazer a ponte entre o “eu empírico” e o “eu epistêmico” dos estudantes, com fins, inclusive, de colaborar para a definição do campo da educação, pois afirma que a relação do estudante com o saber é específico da educação.

Para compreender a aprendizagem escolar, recorro a Almeida, Ghedin e Leite (2008), Almeida (2012), Alves e Garcia (2008), Brandão (2003), Candau (2008, 2009), Franco (2008, 2009, 2012), Garcia e Moreira (2006), Ghanem (2004), Libâneo (2012), Sacristán (2000), Pimenta (2010), entre outros. Todos contribuem para o avanço do projeto emancipatório da escola, por meio de sua valorização como espaço privilegiado de diálogo entre todos que a frequentam.

Sobre a ideia de juventude, encontro em Padawer (2010) uma concepção que a compreende como criação social, que é debatida por Carrano (2011) e Touraine (1999, 2009), autores que pensam a juventude na perspectiva do sujeito de direito.

No segundo capítulo, abordo os sentidos da prática escolar no contexto brasileiro a partir do que ela se tornou e não de sua potência ou papel social. Para isso, busquei examiná-la na perspectiva das condições de garantia de direitos no Brasil. Nessa direção, busco apoio em autores como Garcia e Moreira (2006), Freire (1996), Sousa Santos (2006, 2007, 2010), Touraine (1999, 2009), Dubet (2007), Deleuze e Guattari (1995), Torres (2000), Ghanem (2004), entre outros. Mesmo que nem todos tenham se dedicado a analisar diretamente a escola, são decisivos para pensarmos o mundo contemporâneo e nesse sentido me auxiliam a pensar os desafios e os impasses em que se encontra a educação.

A educação escolarizada é parte de um conjunto de práticas intrinsecamente relacionadas às demais práticas sociais e culturais e, dessa forma, quem quer pensar a escola deve buscar pensá-la no diálogo com a sociedade.

A ideia mais comum em torno da escola ainda é a de que prepara o estudante para algo: os cidadãos para a república, os estudantes para o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem); quem estuda “precisa de algo” e não “participa de algo” ou “tem direito”. É ainda muito recente,

no Brasil, olhar para a educação básica como um direito. As classes populares têm diversos direitos negados e, por isso, têm na escola uma janelinha em que muitas expectativas são concentradas. O desafio é a escola realmente tornar-se um espaço de conquista de direitos, e isso ainda não é uma realidade no Brasil.

A partir de autores, como Chauí (2006), Cunha (2009), Cancline (2000, 2005), Geertz (2001), busco pensar a cultura como um sistema de relações e não como um corpo identificador de categorias sociais. O que me permite, em conjunto com Sousa Santos (2007, 2010), Deleuze e Guattari (1995) Certeau (2009, 2012), entre outros autores, pensar os conhecimentos escolares articulados a redes epistemológicas de diversas origens socioculturais. Entendo ser importante enfrentarmos essas relações também no campo escolar. Como vivenciar outras relações entre os estudantes e a escola, nos processos de aprendizagem sem que possamos nos abrir para suas contribuições?

No terceiro capítulo, apresento os resultados, completando o ciclo do trabalho a partir das contribuições dos estudantes integrantes do grupo de pesquisa em relação aos objetivos desenvolvidos. Nas considerações finais, formulo as contribuições para as práticas pedagógicas a partir dos complexos dados analisados.

O corpus da pesquisa

Desenvolver uma pesquisa científica a partir de fontes que são historicamente construídas, como as relações de estudantes com os saberes escolares, exigiu a reunião de condições epistemológicas capazes de auxiliar a investigação de um campo complexo e contraditório em que o pesquisador e o objeto estabelecem uma relação dialogal. Busquei em Flick (2009), Ghedin e Franco (2008), Gatti (2005) e Kincheloe e Berry (2007) as bases teóricas da pesquisa qualitativa para me aproximar do objeto investigado. A complexidade desta pesquisa foi marcada pela necessária adoção de métodos que consideram as relações entre o pesquisador e os pesquisados como parte constituinte da pesquisa. Desenvolvi o trabalho respeitando essa complexidade, adotando uma estratégia metodológica interessada na formulação de um campo de pesquisa constituído de sujeitos no qual as subjetividades do pesquisador e dos pesquisados são parte integrante.

Para Franco (2008), os processos investigativos que tornam válida a pesquisa em educação colocam em xeque a concepção clássica de investigação científica. Pesquisar

educação é atuar em meio a uma concepção metodológica que supera a concepção dualística que pensa o objeto em separado do sujeito. Essa concepção não corresponde a uma concepção subjetivista, mas a uma outra racionalidade para a pesquisa em educação. Na perspectiva da autora, a investigação em educação requer a consciência das relações complexas nela implicadas, ou seja, o foco nas relações que constituem a ação de sujeitos entre si e sobre as circunstâncias.

Para Ghedin e Franco (2008), o método é aquilo que possibilita a compreensão do problema mediante algum instrumento. Para isso, ele tem uma dimensão mais filosófica, que propõe os fundamentos da prática investigativa, e outra, uma dimensão mais operatória, que instaura os procedimentos que o pesquisador vai utilizar para aproximar-se de seu objeto de pesquisa. O objeto desta pesquisa foi sendo elaborado em conjunto com os movimentos que o trabalho foi passando, construído simultaneamente ao seu avanço. Embora tenha sido necessário evidenciar o método nas etapas anteriores da pesquisa, somente ao final foi possível realizar sua descrição precisa, pois foi elaborado em conjunto com o objeto.

Nessa concepção metodológica, a verdade que a ciência persegue é medida em função do grau de coerência que o método mantém com o objeto investigado. O trabalho de construção do método e elaboração do objeto de pesquisa utilizou múltiplas abordagens (qualitativas e quantitativas), buscando coordená-las. Cada abordagem foi construída a partir de determinadas técnicas: dados quantitativos identificados por institutos públicos e pela CAE, e dados qualitativos formulados no Grupo Dialogal.

A pesquisa tomou como referência metodológica o Grupo Dialogal (DOMINGUES, 2006), que, em muitos aspectos, relaciona-se com o Grupo Focal (FLICK, 2009, GATTI, 2005). Ambos são grupos constituídos de pesquisados e pesquisador, que, juntos, realizam uma série de debates, planejados previamente pelo pesquisador, para obter informações e identificar experiências acumuladas pelo grupo em torno de um determinado conhecimento. O trabalho desses grupos de pesquisa deve ser desenvolvido em ambiente facilitador da comunicação, o mais horizontalizado possível, sem que seus integrantes sintam-se ameaçados por qualquer conjuntura externa ou interna e possam desenvolver diálogos sempre abertos (apesar de possuírem algum grau de planejamento).

O grupo se constitui numa oportunidade de os participantes dialogarem, discutirem, exporem seus pontos de vista. A pesquisadora é inserida no grupo, propondo a pauta de discussão e questionando as respostas dadas quando sentir necessidade (DOMINGUES, 2006). Como nos fala Domingues (2006), a observação qualitativa, principalmente de práticas sociais

como a educação, tem um caráter vivencial. Não observo um fenômeno externo, imóvel, em laboratórios, mas um fenômeno do qual faço parte e do qual sou igualmente modificada por ele.

O Grupo Focal, para Flick (2009), permite uma ampliada coleta de dados a partir do contexto investigado, pois cria uma situação de investigação que permite o “encontro” do investigador com o objeto investigado. Trata-se de uma entrevista com um pequeno grupo sobre um tópico específico. Essa prática faz com que as diferentes posições do grupo possam se manifestar sob o olhar do próprio grupo, o que permite que opiniões dos integrantes sejam questionadas. Nesse processo investigativo, além dos pontos de vista individuais, o pesquisador pode ter acesso ao ponto de vista do grupo.

No caso desta pesquisa, os estudantes se conheciam previamente, conviviam no mesmo contexto social, alguns pertenciam à mesma escola² e todos estudavam no horário alternado à escola na CAE, onde os encontros da pesquisa foram realizados. Dessa forma, podemos dizer que o grupo foi homogêneo em alguns aspectos e heterogêneo em outros. A postura que busquei assumir como pesquisadora foi um misto de confiar na dinâmica do próprio grupo, como também de buscar introduzir o assunto com perguntas e algumas orientações à discussão. Nesse sentido, o trabalho oscilou entre as condutas cotidianas que os estudantes já possuíam entre si e na convivência própria das situações requeridas pela pesquisa. O objetivo foi criar condições para uma construção conjunta de investigação acerca da realidade dos participantes com o objeto de pesquisa.

Utilizei abordagem múltipla (quantitativa e qualitativa) na fase inicial do trabalho, buscando compreender o perfil social e acadêmico dos estudantes integrantes do Grupo Dialogal. A pesquisa qualitativa pode apoiar a pesquisa quantitativa e vice-versa, e, quando combinadas, podem oferecer um quadro geral mais complexo. “Os aspectos estruturais são analisados com métodos quantitativos, e os aspectos processuais analisados com uso de abordagens qualitativas” (FLICK, 2009, p. 39).

Segundo Flick (2009), as pesquisas construídas a partir de abordagens mistas põem fim à guerra de paradigma entre o qualitativo e o quantitativo e colaboram na formulação do que chama de *um terceiro movimento metodológico*. Mesmo que, em momentos distintos, a pesquisa requeira atenção a uma das abordagens, o importante é o papel que cada uma desempenha no processo investigativo. Neste trabalho, as abordagens foram complementares e não competitivas entre si.

² Estudam na Escola X, 10%; na Y, 30%; e na Z, 60%.

Diante desses desafios metodológicos me apoiei nas contribuições de Franco (2012), quando afirma que a pesquisa em educação tem uma perspectiva eminentemente pedagógica, pois estuda as práticas educacionais por meio da participação dos próprios sujeitos, agindo também no campo da formação dos envolvidos, transformando-os. Essa opção, segundo Franco (2005, p. 488), “pressupõe a integração dialética entre o sujeito e sua existência, entre fatos e valores, entre pensamento e ação e entre pesquisador e pesquisado”.

Dessa forma, compreendo que os estudantes investigados, ao participarem do grupo de pesquisa, tiveram suas posturas na escola também transformadas, tanto quanto eu, como pesquisadora. A opção por essa metodologia de pesquisa não é somente uma opção teórico-metodológica, mas também a expressão de determinado posicionamento acerca da sociedade e da educação.

A perspectiva hermenêutica (GHEDIN; FRANCO, 2008) contribuiu na construção de meu olhar de pesquisadora. Por meio dela, pude empreender um processo de análise de dados, dependente da interpretação do objeto, articulado às contribuições que os pesquisados elaboraram no Grupo Dialogal, diante de meus objetivos e da fundamentação teórica que utilizei.

O pesquisador atua em meio a um lugar histórico determinado e, por isso, interage com as condições do fenômeno que interpreta. A narrativa teórica é construída mediante um trabalho intrinsecamente marcado pelas escolhas políticas e filosóficas que fundamentam a prática do pesquisador. Acredito que a posição que assumo no mundo está presente no trabalho que formulei. Na pesquisa em educação, assim como na prática pedagógica, o fazer é radicalmente marcado pela política, da mesma forma que as posições políticas levam a uma conduta científica. Há um espaço na condução da pesquisa, que articula o objeto, o método e a teoria, que é essencialmente político e, nesse sentido, a perspectiva hermenêutica faz da relação entre eles a própria reflexão.

A perspectiva hermenêutica não compreende a pesquisa como um instrumento externo que o pesquisador deve seguir, ela não depende de regras mecanicamente assimiladas, mas de escolhas conscientes, historicamente situadas. Apoiada em Ghedin e Franco (2008), busquei realizar a pesquisa fazendo do método reflexivo o ato fundador e organizador do conhecimento que formulei.

A hermenêutica pode ser comparada ao esforço de, sempre histórica e politicamente situada, compreender a maneira como se compreende as coisas. A construção do texto, a partir

do diálogo com o contexto, faz da perspectiva hermenêutica a própria forma de dizer o mundo. “O sentido é uma forma de criação do mundo” (GHEDIN; FRANCO, 2008, p. 160). Como o ser humano atribui sentido a si próprio e à realidade que se apresenta em torno dele? Na condição de pesquisadora comprometida com determinados fundamentos da educação, estive todo o tempo diante do discurso dos estudantes e do contexto (a realidade circundante), e foi desse movimento articulado aos meus objetivos científicos que a pesquisa foi ganhando forma.

Meu desafio foi fazer do recorte que o Grupo Dialogal apresentou a possibilidade de “fazer o real falar sem intermediários”, como se buscasse a “alteridade do contexto” em que se investiga (GHEDIN; FRANCO, 2008, p. 173). A hermenêutica é a perspectiva que permite o desenvolvimento de uma linguagem que dá fala à própria realidade, aspecto de grande valor para mim, como pesquisadora interessada em escutar atores socioeducacionais com pouco poder de voz tanto na escola como na sociedade.

Com o auxílio da hermenêutica foi possível compreender a particularidade de uma dada realidade e por meio dela buscar a universalidade, ou seja, a construção de sentido que emana do próprio real. O material que apresento foi construído por meio de sínteses provisórias que emanaram do complexo material reunido a cada encontro de pesquisa, articulado à fundamentação teórica que utilizei, o que me permitiu, aos poucos, potencializá-los na direção da compreensão das vivências dos estudantes. O Grupo Dialogal, na perspectiva da hermenêutica, permitiu-me refletir *através* do real. Em condições de interrogá-lo, simultaneamente distante e como parte dele, ou seja, em meio a uma aparente contradição, que também pode ser compreendida como o que Ghedin e Franco (2008) referem-se à nova racionalidade que a pesquisa em educação vem formulando.

Outra referência importante para a explicitação da metodologia de pesquisa aqui apresentada é o *bricoleur*, termo que tem origens distintas, mas é utilizado neste trabalho a partir das contribuições de Kincheloe e Berry (2007). Essa palavra francesa refere-se a um “faz-tudo” que lança mão de ferramentas disponíveis para realizar uma tarefa. Como um processo eclético de pesquisa, a metodologia exige do pesquisador, principalmente na análise de conteúdos, a coerência e atenção para não se perder epistemologicamente.

A bricolagem destaca o relacionamento entre os instrumentos de pesquisa com vistas a maior aproximação de fenômenos complexos. Está baseada em uma *epistemologia da complexidade* e podemos compreendê-la se fundamentada na pergunta “quem disse que pesquisa tem que ser feita assim?” (KINCHELOE; BERRY, 2007, p. 18), ou seja, acredita que a pesquisa social está imersa em estruturas articuladas entre as dimensões social, cultural e

histórica de dados quantitativos e qualitativos. No contexto do *bricoleur*, o discurso não pode ser removido das relações de poder e das lutas que sustentam a vida social. Foi pelo reconhecimento dessas relações que desenvolvi esta pesquisa. Trazer para o campo da investigação em educação as contribuições de estudantes foi um desafio que exigiu manter-me em meio a condições tensas e complexas.

Na escola, e em diversos outros processos educativos, muitos sentidos são impostos pelas relações saturadas de poder e muito pouco negociadas. “As afirmações de que o conhecimento é permanente e universal se tornam frágeis e a estabilidade do sentido é subvertida” (KINCHELOE; BERRY, 2007, p. 27). A metodologia apropriada para estudar as relações de estudantes com o saber escolar não pode desconsiderar as relações de força e poder que as marcam. É nesse sentido que a bricolagem pode auxiliar, pois ela trabalha a partir das condições epistemológicas contraditórias em curso no campo investigado.

A pesquisa é sempre um ato contestado. Em cada corpo de conhecimento, sempre há uma história de conflito em um conjunto de decisões sobre o processo de pesquisa relacionada ao poder. No movimento em direção a uma forma mais rigorosa de pesquisa, os *bricoleurs* demandam que se preserve o registro destas contradições. Conflitos epistemológicos, ideológicos e relacionados a valores moldam as perguntas que fazemos, as decisões que tomamos sobre o conhecimento que produzimos. (KINCHELOE; BERRY, 2007, p. 63).

A partir dessas condições, realizei a pesquisa compreendendo que: este objeto de pesquisa não *existe em si*, ele é parte de processos sociais complexos e amplos; esta pesquisa influenciou as relações dos estudantes com as escolas, bem como da pesquisadora com os estudantes investigados; as condições em que os conhecimentos escolares são formulados não são isentas de relações de poder e força; esses conhecimentos estruturam-se sob ordens implícitas e explícitas; trata-se de um campo polissêmico composto de contextos capazes de constituir campos epistemológicos múltiplos.

Em suma, a bricolagem me auxiliou oferecendo meios para superar condições monológicas de conhecimento construídas a partir de quadros de referência previamente constituídos e não questionados.

As fases da pesquisa

Esta pesquisa foi elaborada em três fases. Na primeira, formulei os objetivos do estudo a partir da elaboração simultânea dos marcos teóricos, de cunho bibliográfico e documental, de forma a estruturar os fundamentos que me auxiliariam no trabalho de campo. No entanto, a fundamentação teórica foi sendo reprocessada durante todas as etapas da pesquisa e influenciada diretamente pelas contribuições do Grupo Dialogal. Em todas as fases fui alimentada significativamente pelo trabalho do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Formação de Educador (Gepefe) no qual a formação dos integrantes é reprocessada continuamente.

A segunda fase foi caracterizada pelas atividades do Grupo Dialogal. Foram realizados cinco encontros entre outubro de 2012 e dezembro de 2013. O grupo foi constituído de estudantes com distintos perfis em relação à escola e todos foram consultados acerca do interesse em participar da pesquisa. Para me aproximar dos estudantes, utilizei minha experiência de professora, buscando explicar-me por meio de diversas estratégias: conversas ilustradas com pequenos textos, leituras de notícia de jornal e redação de textos e desenhos.

Meu objetivo foi esclarecer as razões da pesquisa e o método que seria utilizado para que pudessem avaliar o interesse em participar do Grupo Dialogal³. A interação do grupo se constituiu principalmente nas relações entre os integrantes e as perguntas formuladas para as quais surgiam posições diferenciadas ou complementares que foram sendo reprocessadas pelos integrantes. Durante todo o processo, o fato de termos diante de nós um plano de entrevista e um prévio acordo em cumpri-la facilitou para que o ambiente de pesquisa fosse instaurado e mantido. No entanto, posições prévias foram revisitadas, afinal a constituição do grupo, a partilha de pontos de vista promoveu, durante todos os encontros de pesquisa, transformações diversas em cada um dos integrantes. “*Poder falar com vocês sobre a escola me ajudou muito.*” (DEYSE).

Os espaços e a duração dos encontros do grupo de pesquisa foram estabelecidos em função dos horários dos estudantes, buscando não prejudicá-los nas demais atividades formadoras. A cada entrevista (encontro do Grupo Dialogal) estive atenta a promover um aquecimento, lembrando nossa “missão”, o *status* do que havia aprendido com eles na entrevista anterior para que pudessemos iniciar os trabalhos daquele dia em conjunto. Refletir em conjunto foi a tônica, como numa espiral, em que o aprofundar é resultado das mudanças provocadas em cada um dos estudantes por meio de nossas trocas.

³ Em todas as etapas da pesquisa era permitido aos integrantes do grupo avaliar se queriam prosseguir na investigação.

Simultaneamente, a cada encontro, era importante rever o caminho teórico trilhado, pois o imprevisto é constante nas relações educacionais. Não me portei indiferente ao contexto, como que unicamente guiada por um plano prévio de pesquisa. Fui sendo marcada pelos contraditórios acontecimentos registrados em campo e fui compartilhando com o grupo os desafios e as revisões necessárias que foram incorporadas à pesquisa.

Os instrumentos utilizados foram: dados sociais da cidade, disponíveis em institutos de pesquisa; dados da CAE sobre o perfil social e escolar de cada integrante do Grupo Dialogal; conversas gravadas; redação de textos; os *balanços de saber*; e as *entrevistas semiestruturadas*⁴. Não utilizei questionários fechados, meu roteiro de entrevista foi sendo modificado de acordo com o desenvolvimento das conversas, buscando não perder o foco com o objeto investigado.

Na terceira fase da pesquisa, as transcrições das respostas foram feitas sem muitas dificuldades, pois encontrei na voz dos estudantes integrantes deste grupo discursos bem claros e de fácil compreensão. Quando, durante as entrevistas, não compreendia algum aspecto, tive a chance de voltar ao assunto, questionar, até compreender, por isso o material selecionado apresenta uma boa qualidade de expressão. No entanto, ao transcrevê-las, corrigi as falas sempre que me pareceram mal formuladas.

A análise dos dados foi construída a cada encontro, embora após todas as entrevistas, de posse de toda a contribuição formulada pelos estudantes, pude construir as conclusões utilizando os princípios teóricos indicados como referência.

Antes de passar às contribuições da pesquisa, quero fazer ainda algumas considerações acerca de alguns desafios metodológicos que enfrentei ao conduzir uma pesquisa muito próxima de meu ambiente de trabalho. Primeiro, quanto ao distanciamento necessário à investigação científica. É preciso fazer algumas considerações sobre o meu lugar de pesquisadora e da pertinência dos dados levantados. Não atuo como professora, nem possuo qualquer relação direta com os estudantes ou suas famílias. Meu trabalho na coordenação geral da organização se constitui no desenvolvimento de distintas relações externas com parceiros técnicos, políticos ou financeiros na CAE. Dentro da CAE, coordeno as equipes pedagógica, administrativa e de comunicação. Empreendo a coordenação da equipe pedagógica com o auxílio de outras duas

⁴ Termos usados por Charlot (2009) para descrever instrumentos de pesquisa que utilizou e que me serviram de referência. São instrumentos de registro em que os estudantes investigados escrevem textos com base na premissa: “Desde que nasci aprendi muitas coisas, em minha casa, no bairro, na escola... o quê? Com quem?” (CHARLOT, 2009, p. 18). Para esta pesquisa, os instrumentos de Charlot foram adaptados ao contexto. Como afirma o autor, são “balanços de aprendizagem” que permitem uma visualização da narrativa do estudante, mas devem ser confrontados com outros meios ou pontos de vista. Nesta pesquisa, foram confrontados com os debates realizados no Grupo Dialogal.

profissionais que atuam mais próximas dos estudantes. Embora me conhecessem, minha relação com os integrantes do Grupo de Dialogal era indireta, sem mesmo nos conhecermos pelo nome, pois no total são cerca de 300 estudantes por ano que frequentam a organização.

O esforço investigativo que tive que fazer para garantir condições imparciais de pesquisa não foi tão grande quanto seria se investigasse a prática dos educadores que lá atuam, com quem tenho relações próximas e continuadas. O estranhamento necessário para que pudéssemos agir comprometidos com nossos objetivos foi, desde o início, uma bússola ao buscar constituir o Grupo Dialogal com os estudantes.

Quando a realidade é abordada por meio de um instrumento sistemático, como esta investigação, ela sai da esfera da intimidade, do cotidiano, e instaura um *fazer-ser* sobre o qual nunca se refletiu, que é, em si, a instauração do campo de pesquisa (GHEDIN; FRANCO, 2008, p. 141). Com base nessa formulação, a pesquisadora e todo o grupo puderam enfrentar os conflitos existentes no campo de forma inteiramente diferente de quando os vivenciaram nas contradições do mundo em ambiente cotidiano.

Como pesquisadora, fui sendo transformada à medida que fui entrando na pesquisa, assim como todos os estudantes também o foram. “O distanciamento não é produto das metodologias nem algo acrescentado e parasitário. É constitutivo do fenômeno do texto como escrita; ao mesmo tempo, também é condição da interpretação.” (GHEDIN; FRANCO, 2008, p. 97).

Todos os integrantes do grupo possuíam “certezas” e experiências prévias diante do objeto investigado, no entanto, o enfrentamento coletivo retirou cada um de seu lugar de certeza e instaurou o distanciamento propício à investigação. “Olhar para o real com óculos de pesquisador é investigar como as coisas estão inseridas e estabelecidas no cotidiano da escola” (GHEDIN; FRANCO, 2008, p. 173).

O segundo aspecto importante a esclarecer refere-se à pertinência dos dados reunidos nesta pesquisa. A respeito de eventuais manipulações que possam haver entre os estudantes e suas formulações, por possuírem alguma relação (mesmo que distante) com a pesquisadora, é importante enfrentar a questão: poderiam eles, como sujeitos historicamente situados, estarem querendo responder o que a pesquisadora queria ouvir? Manipulando informações? Como enfrentar possíveis especulações e assimetrias entre a pesquisadora e os pesquisados?

Diante desses questionamentos é preciso destacar que as distintas experiências de vida, as diversas responsabilidades da pesquisa e do objeto pesquisado distinguem radicalmente a

pesquisadora do grupo de estudantes. Uma possível fusão, um desaparecer da pesquisadora na voz dos pesquisados, é impossível devido à nítida diferença de papéis. Como pesquisadora, precisei dessa assimétrica relação, mesmo que buscando não me apoiar nela e procurando um ambiente de mútua colaboração, é importante compreender que ela esteve presente nas relações constituídas no grupo. Acredito ainda que essa assimetria também contribuiu para a pesquisa, instaurando um campo marcado por papéis diferentes e complementares.

Considero que, por não ser professora dos estudantes entrevistados, não possuo com eles uma relação marcada por notas, conflitos de sala de aula, vivências comuns do processo de aprendizagem. Dessa forma, guardei com eles uma condição que facilitou o desenvolvimento da pesquisa, pois assumi o papel de pesquisadora, cada vez menos se lembraram de mim como coordenadora da CAE, onde frequentam nos horários alternados a escola. Havia entre nós, na medida em que avançávamos como grupo, o envolvimento com a pesquisa e não mais a CAE.

CAPÍTULO 1

OS JOVENS E O SABER, RELAÇÕES A EXPLORAR

1.1 Aprendizagem Escolar e Desigualdade Social

As escolas devem explicitar em suas propostas curriculares processos de ensino voltados para as relações com sua comunidade local, regional e planetária, visando à interação entre educação fundamental e vida cidadã. (CNE/CEB, 1998)

Educação é o primeiro direito social elencado no artigo 205 da Constituição Federal do Brasil de 1988. Entretanto, sua garantia a todos os brasileiros, quase 25 anos depois da promulgação da Constituição, ainda está distante de ser assegurada.

Tal direito diz que é competência comum da União, dos estados, do Distrito Federal e dos municípios proporcionar os meios de acesso à Educação. O artigo 205 afirma: “A Educação, direito de todos e dever do Estado e da família”, e o 207, por sua vez, estabelece que a Educação Básica é “obrigatória e gratuita” dos 4 aos 17 anos de idade, assegurada inclusive para todos os que não tiveram acesso na idade apropriada (BRASIL, 1988).

A Carta Magna aponta também, entre outros direitos, a igualdade de condições e acesso e permanência na escola, diretriz que ainda desafia gestores e profissionais da área educacional. A qualidade da educação em curso inviabiliza o cumprimento do artigo que estabelece a Educação voltada para o pleno desenvolvimento da pessoa, o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Diversos documentos⁵ indicam que apenas 49% da população brasileira tem Ensino Fundamental concluído ou que apenas 29% dos alunos que concluíram o Ensino Médio em 2009 sabiam o uso adequado da Língua Portuguesa e 11% o de Matemática. A desigualdade do sistema educacional é hoje causa e consequência da desigualdade social e econômica no País.

De acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), em 2010, a média nacional de crianças e adolescentes dos 6 aos 14 anos fora da escola era de 3,3% – isso

⁵ *Síntese dos Indicadores Sociais 2012* (IBGE, 2012) e *Educação: uma agenda urgente – Reflexões do Congresso Internacional realizado pelo Todos pela Educação* (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2012).

significa que ainda temos 963 mil crianças em idade escolar fora da escola. Na faixa dos 15 aos 17 anos, a taxa de evasão escolar brasileira era de 16,5%.

A taxa de analfabetismo na população de 15 anos ou mais caiu de 13,63%, em 2000, para 9,6%, em 2010 (IBGE, 2010). Do ponto de vista da distribuição geográfica, 29,3% do total de analfabetos, em 2010, encontrava-se nas regiões Norte e Nordeste e apenas 11,2% no Sul e no Sudeste (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2012). O mesmo movimento decrescente se verificou no caso do analfabetismo funcional relacionado a essa mesma faixa etária: em 2005, a taxa era de 37%, ao passo que no ano de 2009 foi registrado um índice de 27% (IPM/IBOPE, 2012).

Na Educação Infantil, metade das crianças brasileiras está fora das creches. Em 2011, a taxa de escolarização das crianças de 0 a 3 anos e de 4 a 5 anos de idade era de 20,8% e 77,4%, respectivamente (IBGE, 2012).

Estudo do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (Ipea) de 2012 demonstra que, em geral, os alunos do sexo masculino estão mais suscetíveis à repetência que as meninas. Da mesma forma, alunos PCDs (Pessoas com Deficiência) ou que necessitam do transporte escolar público também são mais expostos ao fracasso. Por outro lado, estabelecimentos com melhores níveis de infraestrutura apresentam menos chances de repetência que os demais.

O relatório *Monitoramento dos Objetivos de Educação para Todos no Brasil* (UNESCO, 2010) aponta que, apesar da melhora apresentada entre 1999 e 2007, o índice de repetência no Ensino Fundamental brasileiro (18,7%) é o mais elevado na América Latina. Chega a 13,8% o percentual de brasileiros que largam os estudos já no primeiro ano do Ensino Fundamental. Nesse item, o País só fica atrás da Nicarágua (26,2%), na América Latina, e, mais uma vez, bem acima na média mundial (2,2%).

De acordo com os resultados apresentados pelo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb)⁶, comparando-se a rede pública à rede particular de ensino podem ser verificadas disparidades em termos de desempenho. Enquanto a rede particular alcançou uma nota média nos anos iniciais de 5,9 em 2005, próxima à nota dos países desenvolvidos (6,0), a rede pública ainda apresenta, seis anos mais tarde, uma nota média nos anos iniciais de 4,7 (IDEB, 2011).

⁶ O Ideb foi criado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), em 2007, e reúne, em um só indicador, dois conceitos igualmente importantes para a qualidade da educação: fluxo escolar e médias de desempenho nas avaliações. As medidas de aprendizagens são construídas de forma que valores mais altos são mais desejáveis e, quando essas medidas crescem, é usual dizer que a educação melhorou.

Essa disparidade entre as redes é ainda mais significativa quanto maior é o nível escolar. A diferença da nota média do Ideb 2011, em pontos, é de 1,8 nos anos iniciais; 2,1 nos anos finais no Ensino Fundamental; e 2,3 no Ensino Médio. Contribui sobremaneira para esses índices a taxa de reprovação na rede pública, que registrou nos anos finais do Ensino Fundamental o triplo da taxa da rede privada e 3,7 vezes mais alta no Ensino Médio. Note-se que, no ano em referência, a rede pública registrou 43.053.942 matrículas na Educação Básica, enquanto na rede privada o número de matrículas foi de 7.918.677 (IDEB, 2011).

O relatório *Síntese dos Indicadores Sociais 2012* (IBGE, 2012) mostra que um terço dos jovens entre 18 e 24 anos no País não completou o Ensino Médio nem estava frequentando a escola em 2011. O estudo aponta, ainda, que 50% dos adolescentes de 15 e 17 anos apresentam defasagem idade-série.

Ao comparar as escolas localizadas em favela e as “escolas de asfalto”, os resultados das análises do Observatório das Metrópoles (KOSLINSKI; LASMAR; ALVES, 2012) não nos permitem afirmar que a localização de uma escola determina o desempenho dos alunos. Contudo, a localização em uma vizinhança segregada parece relacionar-se estreitamente à formação de seu público e a aspectos relevantes de seu funcionamento interno.

Os resultados sugerem, seguramente, que escolas que atendem crianças de favela não estão cumprindo o seu papel de ensinar, independentemente da origem socioterritorial de seus alunos. Esses dados levam Christóvão e Santos⁷ (2010, apud KOSLINSKI; LASMAR; ALVES, 2012) a concluir que, a despeito da composição do público, o fato de a escola localizar-se no morro ou no asfalto é um fator importante na diferenciação do clima escolar. Em suma, os autores sugerem que, somados às dificuldades iniciais desse público escolar, outros problemas, que na verdade são próprios da cidade e estão presentes no território da favela de maneira exacerbada, acabam por repercutir negativamente no processo de escolarização das crianças.

No Brasil, o contexto internacional vem marcando a nossa realidade educacional e, nesse processo, destaca-se a Conferência Mundial da Educação para Todos, que ocorreu em 1990, em Jomtien, na Tailândia. O evento, organizado pela Organização das Nações Unidas para a educação, a ciência e a cultura (Unesco), estabeleceu metas prioritárias para a educação dos países mais pobres. A partir dele, o Brasil organizou o Plano Nacional de Educação para Todos (1993-2003), que estruturou diretamente as ações educacionais brasileiras a partir das

⁷ CHRISTÓVÃO, Ana Carolina; SANTOS, Mariana Milão. A escola na favela ou a favela na escola? In: RIBEIRO, Luiz Cesar Q. et al. (Orgs.). **Desigualdades urbanas, desigualdades escolares**. Rio de Janeiro: Letra Capital, 2010.

tendências mundiais. “Mas foi em 1995 que a política educacional brasileira passou a guiar-se hegemonicamente pelo teor da nova tendência, e isso se deu quando o governo federal elaborou o plano decenal Acorda Brasil: está na hora da escola.” (PILETTI; ROSSATO, 2010, p. 32).

Todos sabemos que a educação escolar tende a reproduzir as relações sociais, políticas e econômicas de modo geral, portanto, se vivenciamos condições desiguais, individualistas, estas igualmente marcam o nosso sistema educacional.

A elaboração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996 também foi marcada por esse contexto, assim como mais recentemente o Plano Nacional de Educação de 2001 ou o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) de 2007.

A Educação Básica organiza o seu currículo a partir de uma base nacional comum a ser complementada por uma parte diversificada. As grandes dimensões geográficas e populacionais do Brasil são desafiadoras para a oferta de educação pública de qualidade, principalmente no que diz respeito à igualdade de oportunidades e à garantia do aprendizado de alunos de regiões distintas, em aspectos econômicos, sociais e territoriais.

Passados quase 25 anos da Constituinte, a expressão adotada é alvo de questionamentos, uma vez que o que é ensinado na escola não é, ou não pode ser, “mínimo”. O debate sobre a necessidade de um documento nacional que defina expectativas de aprendizagem polariza-se entre os defensores e críticos da proposta. Mesmo entre os favoráveis à medida, há os que argumentam em defesa de expectativas por ciclo ou etapa de ensino, e outros por série ou ano letivo. É preciso ressaltar um aspecto complicador da discussão: a própria expressão “expectativas de aprendizagem” não é consensual, tampouco tem sentido unívoco.

A Constituição Federal estabelece a necessidade da formulação de conteúdos nacionais indicando conteúdos mínimos para o Ensino Fundamental, de maneira a assegurar uma formação básica, e simultaneamente indica a necessidade de respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais.

A LDB (1996), por sua vez, determina, no artigo 12, que “os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as do seu sistema de ensino, terão a incumbência de, entre outras, elaborar e executar sua proposta pedagógica”. Na época da formulação da lei, havia, em torno desse aspecto, a preocupação em contemplar as especificidades regionais e os contextos socioculturais das diversas redes de ensino, além de fortalecer a participação das equipes escolares no processo educativo, via projeto pedagógico.

Na prática, sabemos que a carga das diversas disciplinas não permite que haja tempo para a parte diversificada do currículo. Não deveríamos redividir? Diminuir a base comum para que as especificidades regionais possam ser incorporadas também? Nesse ponto, poderíamos nos perguntar se um ensino exclusivamente voltado para a base comum, como acontece no Brasil, não seria uma afronta à Constituição Federal e à LDB, que estabelecem o princípio do pluralismo de ideias e concepções pedagógicas.

O problema se agrava se considerarmos a Resolução do Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica (CNE/CEB) 2/1998, que, em seu artigo 3º, estabeleceu que as escolas deveriam explicitar em suas propostas pedagógicas o reconhecimento da identidade pessoal de estudantes, construir aprendizagens a partir da interação dos processos de linguagens e experiências dos distintos participantes do contexto escolarizado, desenvolver diversos processos de diálogo, bem como legitimar a qualidade das ações pedagógicas na diversidade nacional. Enfim, no referido documento, são inúmeras as expressões utilizadas voltadas para a explicitação da importância do diálogo entre as experiências dos estudantes e as práticas escolares.

Um currículo não é uma realidade estática e formal, o que nos leva a conhecer, além das retóricas, as práticas e as intenções não declaradas (PILETTI; ROSSATO, 2010). Um currículo emerge na interação dos diversos agentes e culturas que estruturam o fazer educativo; é uma construção social e não uma realidade prescrita em um plano ou programa. Na visão dos autores, o conceito de currículo escolar inclui o fenômeno educativo como um todo: disciplinas, conteúdos, cargas horárias, dias letivos, calendário escolar, formas da escolaridade e sistema de classificação e avaliação. O currículo é um campo estruturante das condições do ensino-aprendizagem.

No Ensino Fundamental, o objetivo é levar o estudante, a partir da aprendizagem nas distintas áreas do conhecimento (Língua Portuguesa, Matemática, Geografia, História, Sociologia, Artes, etc.), a compreender e transformar a realidade em que vive. O objetivo é torná-lo cidadão. Essa fase é historicamente considerada a mais importante, pois é estruturante de todas as outras.

Quanto ao Ensino Fundamental:

1. Tem a duração de nove anos;
2. É o único que prevê a ampliação progressiva de sua jornada, visando transformar-se em tempo integral;

3. É o único que caracteriza crime de “abandono intelectual”, caso pais ou responsáveis não levem as crianças com mais de seis anos para a escola;
4. É o único que permite ao Poder Público fazer o recenseamento dos educandos, zelando pela presença escolar;
5. É o único que conta com recursos próprios do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Fundef – 1996) e do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb – 2007).

Em relação à gestão democrática, há um importante instrumento que não poderia deixar de citar, o Projeto Político Pedagógico (PPP), que, ao menos em tese, seria elaborado coletivamente pelas escolas, em diálogo com estudantes e demais integrantes da rede de apoio. Os PPPs seriam a expressão da gestão democrática, pois permitem que a identidade das escolas seja assumida por elas em processos participativos e capazes de dar flexibilidade curricular ao ambiente institucional diante das políticas e dos contextos acadêmicos que possuem. Infelizmente, a pressão por alcançar resultados satisfatórios nas avaliações nacionais tem feito com que as escolas percam espaço de autonomia pedagógica, pois estão excessivamente submetidas a metas nacionais, as quais não ajudaram a formular e sobre as quais não podem avaliar.

O que está em jogo é o próprio processo democrático das escolas brasileiras. A pouca autonomia escolar e gestões pouco participativas dos órgãos responsáveis para com as escolas têm restringido muito as condições de diálogo com a comunidade escolar. As escolas estão estruturadas sob controle e muito pouco atentas aos processos e às condições de que dispõem para cumprir seus objetivos. Os processos de avaliação estão estruturados sobre a ideia de saber, não saber, ou seja, do fracasso escolar daqueles que não conseguem adquirir as aprendizagens esperadas por eles.

Construímos a ideia de fracasso escolar e não seria exagero pensarmos que muito do que se faz na escola, e nas diversas práticas educativas, tem girado em torno dele. Essa ideia nos leva a um processo de exclusão estruturado na desigualdade que vem mantendo boa parte dos frequentadores das escolas subescolarizados. O processo escolar de muitos jovens no Brasil é marcado por evasão e repetência e muito pouco a escola tem feito por eles.

Soares (2013) estuda as medidas de aprendizagem, analisando a evolução da desigualdade de aprendizado por nível socioeconômico dos estudantes. Afirma que não é razoável pensar a qualidade da educação se ela não for justa socialmente, ou seja, se não for

para todos. Com isso, busca agregar a análise da qualidade à dimensão da desigualdade, sejam elas sociais, como as de gênero, raça-cor e região do País. Seus estudos mostram que há cidades em regiões mais pobres do País, como Teresina, onde os estudantes de classes populares têm bom desempenho, enquanto em cidade ricas nem sempre o mesmo acontece.

Isso mostra que apesar das dificuldades que a população pobre traz para a escola, elas não impossibilitam o aprendizado, mas dependem das escolhas e condutas pedagógicas realizadas pelas escolas. Para o autor, o Brasil precisa perseguir o sucesso de todos, o que na educação básica significa aumentar o nível de aprendizagem e, por consequência, implica atenção para que as desigualdades diminuam. Garantir o aprendizado de uma base nacional comum pode contribuir para a diminuição das desigualdades por meio da efetivação de um sistema escolar mais justo.

Em vista dessa problemática, justifica-se a necessidade de estudar as relações entre aprendizagem e pobreza, com atenção para os desafios em torno das desigualdades que marcam o sistema escolar brasileiro, a partir de maior diálogo com o campo das práticas pedagógicas. Para isso, a escuta de estudantes pode colaborar para uma revisão dessas práticas, o que significa uma revisão nos termos de ensino-aprendizagem.

Diante dessa realidade, necessitamos rever e recriar nossa cultura de avaliação, percebendo que o “não saber” se trata de uma ficção científica, criada por uma ideologia dominante que define o que é “certo” ou “errado” a fim de selecionar, classificar e hierarquizar as pessoas e seus saberes com referência em paradigmas que excluem as dimensões sociais, históricas e culturais alternativas. (PILETTI; ROSSATO, 2010, p. 178).

O desafio aqui é colaborar para que a voz de estudantes de meios populares possa ser incorporada ao campo da pesquisa em Educação, o que corresponde a uma tentativa de valorizar nossa riqueza epistêmica a partir do diálogo ampliado com o campo rico dos saberes que habitam as diversas regiões deste País e estão presentes nas salas de aula.

Para concluir essa abordagem da desigualdade na educação brasileira, recorro a Freitas (2012), quando afirma que a educação é tratada pela sociedade brasileira (gestores das esferas municipais, estaduais e federal) e pelo empresariado como um dos problemas centrais na agenda do desenvolvimento econômico. Com isso, a superação dos desafios educacionais está articulada a interesses internacionais.

Formatam-se as políticas para a área educacional a partir da demanda por mão de obra, buscando melhorar a relação oferta-procura desta, visto que tal relação é responsável por tornar os custos dos investimentos mais baixos. “Quando o empresário fala em melhoria da qualidade

do ensino, ele está pensando em número de formandos, porque o aumento desse número produz uma redução na massa salarial gasta.” (FREITAS, 2012, p. 8).

O alerta de Freitas (2012) constata que as políticas que dão o tom da educação no País estão sendo criadas pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), que faz o Programa Internacional de Avaliação dos Estudantes (Pisa), organismo que não tem relação com a Unesco, mas sim com o Plano Marshall, programa econômico norte-americano para a recuperação dos países europeus no pós-Segunda Guerra Mundial. O autor afirma que o Plano Nacional da Educação (PNE), que entrará em vigor no Brasil, possui várias metas educacionais ajustadas em relação ao Pisa: “O que o novo PNE vai fazer é oficializar que a OCDE é a instância que certifica a qualidade da educação no Brasil” (FREITAS, 2012, p. 8).

Essas questões querem nos fazer crer que nota alta em teste é sinônimo de boa educação, principalmente porque impede que possamos encontrar saídas para os desafios que possuímos na educação, submetendo-nos a interesses econômicos gigantescos. Aumentar o debate em torno do que seria uma boa educação para os nossos jovens nos apoiaria muito a praticar uma educação de qualidade para todos. Infelizmente, estamos voltados exclusivamente para as avaliações de resultados de Língua Portuguesa e Matemática. Isso bastaria? Nesse formato, estaria a educação a serviço de que projeto de país?

Libâneo (2012) quer mostrar que a educação escolar reduziu-se a objetivos de aprendizagens observáveis, mediante padrões de rendimento (expressos em competências), com critérios de avaliação e mecanismos de controle do professor. Essa visão da educação seria responsável por uma articulação entre a ideia de educação e a de necessidade, dissociando-a da relação com as culturas, em que intervêm diversos campos da vida humana: as linguagens, as ciências e muitos saberes a eles associados. Com isso, a educação deixa de ser um acontecimento da cultura para ser um serviço, uma necessidade social, um evento descontextualizado, sem política e sem história, observado somente do ponto de vista de suas metas e contribuições para o desenvolvimento dos países. Para Libâneo (2012), há que se prestar mais atenção aos aspectos pedagógicos e didáticos da educação, isto é, às relações entre estudantes, saberes e professores.

Hoje assistimos a um projeto de responsabilização, que é desviada do Estado para escolas e professores (FREITAS, 2012). Os Estados muitas vezes não querem pagar nem o piso salarial dos professores, mas querem que a responsabilidade seja das escolas e dos professores. Há ainda o cruel processo de avaliação, que tem criado um método de “ranqueamento” bastante problemático entre as escolas.

Na educação não podemos tratar as pessoas como ganhadoras e perdedoras. Se você introduz a concorrência na área educacional gera esta necessidade. As escolas não podem ser colocadas em um processo concorrencial, mas sim de colaboração dentro delas e entre escolas. (FREITAS, 2012, p. 14).

Gatti et al. (2011) propõem uma mudança de foco na dinâmica de pesquisa para as políticas docentes no Brasil, afirmando que, para além da formação docente, outros aspectos têm impactado diretamente o cotidiano escolar. Chamam a atenção para a relevância da autonomia dos entes federados na elaboração e na implementação das políticas educacionais. Destacam, ainda, a importância de ouvir e fazer participar os professores na gestão das ações pedagógicas, as formas de organização do trabalho escolar e as carreiras docentes, a formação inicial articulada à continuada, e a construção de uma relação entre avaliação e pesquisa, de forma que a primeira possa alimentar a segunda. Para repensarmos as práticas escolares, segundo as autoras, são necessários esforços capazes de enfrentar os desafios do ensino-aprendizagem, levando-se em conta que estudantes, conhecimentos e professores se veem em meio a contextos muito dinâmicos de transformação, sem que as escolas e as políticas da área educacional consigam acompanhá-los.

O que essa conjuntura teórica demonstra é que os processos educacionais se desenvolvem a partir de diferentes configurações e são estruturados por meio de muitos atores, fortemente marcados por seus contextos, o que indica que as relações entre os atores podem ser muito importantes para as transformações que a educação precisa formular perante os seus desafios.

1.2 Entrar na Escola é Participar de uma Relação com os Saberes

*Não se vai à escola para aprender,
mas para continuar a aprender.*
(CHARLOT, 2001, p. 149)

A partir da minha perspectiva profissional, encontrei nos trabalhos de Charlot (2000, 2001, 2005, 2006, 2009, 2013), que estuda a relação de estudantes com o saber, a formulação que fundamentou o problema da pesquisa que desenvolvi. Para Charlot (2009), entrar na escola é algo mais complexo do que estar matriculado, possui também uma dimensão subjetiva, pois é participar de uma relação com o saber capaz de contribuir para a construção de sentido para a existência daquele jovem. “Pode-se dizer que um aluno entrou de facto na escola quando ele, desta forma, reencontra o saber e lhe confere sentido e prazer.” (CHARLOT, 2009, p. 270).

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 desafiavam, como o *fracasso escolar*, a *leitura positiva* e a *mobilização do estudante com o saber*.

As perguntas que formulei dialogam diretamente com o trabalho de Charlot e estão voltadas para as contribuições que estudantes de meios populares estabelecem com o conhecimento escolar. Acredito que ouvir os estudantes pode contribuir quando nos questionamos sobre as condições capazes de impactar favoravelmente os processos de ensino-aprendizagem. Na intenção de investigar o sentido dessas relações e entender o que tem significação, bem como as condições em que atuam os estudantes, auxilia-nos o debate em torno da qualificação da aprendizagem no Ensino Fundamental. Nessa perspectiva, ouvi estudantes na intenção de trazer para o campo da pesquisa em educação vozes que, acredito, têm muito a enriquecer nosso trabalho.

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. A escola não tem transformado suas vidas, seu valor situa-se em uma dimensão institucional, relacionada à aquisição de diploma, afirma o pesquisador. Essa aparente incongruência na relação do jovem com a escola – que faz o

estudante reconhecer sua relevância e simultaneamente não se mobilizar para ela – se dá porque “é preciso que o próprio saber (a formação, a cultura) surja enquanto chave do futuro desejável” (CHARLOT, 2009, p. 77).

A pesquisa investiga o que estudantes de meios populares têm a dizer a respeito de suas relações com os saberes escolares. Quais são as condições capazes de mobilizá-los para o conhecimento? “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 veem confrontados.” (CHARLOT, 2009, p. 79).

A escola com que Charlot se defronta em suas pesquisas – e que corresponde à relatada pelos estudantes neste estudo – pretende fazer sentido para o futuro, mas não no presente, no cotidiano, na relação com a vida dos estudantes. Possui um sentido abstrato: é importante, porque pode vir a garantir um “bom futuro”. Os jovens entrevistados não a reconhecem como espaço de aprendizagem, para eles, a “escola é importante ou não, valorizada ou desvalorizada, dependendo de ela ensinar ou não a vida” (CHARLOT, 2009, p. 85).

As conclusões de Charlot (2009) evidenciam que os estudantes não apenas estão acessíveis às culturas, como são requerentes dela. Contudo, eles impõem uma condição: as culturas precisam ajudá-los a compreender melhor suas vidas. Eles não buscam nessa compreensão da cultura aspectos instrumentais, mas uma dimensão reflexiva, capaz de auxiliá-los nas relações com os outros e consigo mesmos: o bem e o mal, a vontade e a impotência, a felicidade e o risco, todos aspectos destacados por eles.

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*. O desinteresse é responsável por mantê-los distantes da escola, o que se reflete no “fracasso” e abandono escolar.

Revelam as pesquisas de Charlot (2000, 2001, 2009) que os jovens de origem popular estão interessados em uma aprendizagem que os auxilie na relação que estabelecem com *o outro*, pois sentem que precisam aprender a sobreviver em meio a fortes conflitos familiares ou sociais. A escola, mais do que estruturar um eu reflexivo, no sentido clássico, precisa estruturar um eu interativo capaz de lidar com o mundo e a vida. “Estes alunos aspiram a ter boas maneiras, a comportar-se bem, a respeitar os adultos, a estabelecer relações de solidariedade, de amizade, de frontalidade, de confiança com os outros.” (CHARLOT, 2009, p. 34).

Para os jovens pesquisados por Charlot (2009), os ambientes em que mais se aprende são a família, o bairro e as escolas, nessa ordem. Atribuo isso ao interesse pela aprendizagem que se processa na vida, é com ela que se identificam, é por meio dela que virão a ocupar um lugar no mundo. Há ainda outra consideração importante gerada pelo trabalho de Charlot: os estudantes reconhecem as escolas e as famílias como ambientes em que se processam aprendizagens nitidamente distintas – o que confirma a distância entre a abordagem escolar das ciências e a vida desses jovens.

A relação destes jovens com o saber permite concluir que, na escola, existe um déficit de sentido para eles”. [...] “Se a escola padece de um déficit de sentido é também porque ela não se esforça suficientemente para fazer pensar, reflectir, imaginar e ajudar os alunos a melhor compreender a vida, as pessoas, o mundo”. (CHARLOT, 2009, p. 39-40).

Estudantes não identificam aquilo 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, atividade receptiva, e nessas condições o saber não mobiliza os estudantes.

1.2.1 A leitura positiva

Sob uma visão universalista, a escola vem atuando a partir de uma perspectiva de cultura (no singular) tratada como integradora e constituidora de identidades nacionais, concebidas abstratamente como comuns a povos pertencentes a uma mesma nação. No entanto, as mudanças sociais em curso parecem questionar essa abordagem do conceito de cultura, pois ela tem sido responsável pelo afastamento entre pessoas, entre escolas e seus territórios, na medida em que desconsidera as diferenças que coexistem dentro dos Estados-nações.

Em relação a esse contexto, Charlot (2000) propõe a *leitura positiva*, opondo-se à teoria da deficiência sociocultural (que se identifica com a leitura hegemônica do mundo, em muito fundamentada na visão eurocêntrica dos fenômenos sociais), buscando diálogo com as contribuições que os estudantes de meios populares possuem da realidade. Essa formulação debate se àqueles estudantes lhes falta um determinado saber, pois compreende que a leitura positiva deve ser capaz de dialogar com a experiência dos estudantes. Charlot (2000, p. 30) nos mostra que “a leitura negativa é a forma como as categorias dominantes veem as dominadas”.

A perspectiva da leitura positiva é a do diálogo, pois ela se fundamenta no prestar atenção ao que as pessoas “fazem, conseguem, têm e são”, para usar os verbos de Charlot (2000). Corresponde a um ir além de reconhecer que aquele estudante tem determinadas dificuldades acadêmicas para compreendê-lo na sua complexidade. Nessa percepção, a leitura positiva está intrinsecamente relacionada a uma postura epistemológica e metódica, que busca interpretar a diferença, que é lida como falta, como outra formulação.

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, revendo a postura hegemônica que trata todos como um. Por meio dela, as dificuldades acadêmicas identificadas não são negadas, mas compreendidas em uma perspectiva mais ampla. Busca-se compreender o que se passa na relação estudante-saber, dialogando com as formulações dos estudantes para, a partir delas, avançar na construção do saber que o desafia, e que é, por muitos, identificado como falta. Essa postura, por uma formulação diferenciada na relação estudante-saber, permite-nos pensar o “fracasso escolar” de forma distinta, pois somos desafiados a compreender que o estudante, além de possuir determinada dificuldade diante de um objeto de estudo, tem também formulações perante o mesmo objeto que podem auxiliá-lo a superá-la.

Essa concepção 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 essa leitura é exercer uma postura horizontal e dialógica com *o outro* e não submetê-lo a regras que muitas vezes representam a voz dominante e a visão hegemônica do mundo, pois essa relação se constrói por meio de uma sociologia do sujeito, do reconhecimento da autonomia do *outro*, bem como de suas condições como um ser social e subjetivo simultaneamente.

Mobilizar estudantes para o saber desenvolvido nas escolas nos desafia a elaborar práticas solidárias e participativas, o que significa reconhecer que a educação não se realiza exclusivamente na escola.

1.2.2 O fracasso escolar

O segundo aspecto que quero destacar na obra de Charlot: aceitar pensar o fracasso corresponde a pensar o estudante com referência à sua posição na escola, que o coloca como aprendiz, em um lugar desigual no espaço escolar, em que subsistem regras e conhecimentos que são específicos da escola. Entretanto, se 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 homens interagindo com eles, aprendendo a singulariza-se e a socializar-se, em um movimento que tanto nos faz únicos como nos torna membros de um mundo a que queremos dar forma.

A contribuição de Charlot nos permite 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 do termo – e sua recorrência nos discursos da área educacional – demonstra que possui um atrativo ideológico, mais do que uma justificativa teórica cientificamente provada. Serve como explicação, muito recorrente na sociedade brasileira da visão social da escola, para “justificar” o que se atribui estar acontecendo em certas escolas e em certos meios sociais. Remete ainda à determinada noção de eficácia, comum ao campo da educação.

Embora admita que os fenômenos designados como fracasso escolar realmente existam, Charlot prefere a perspectiva do pesquisador e questiona a base em que é elaborada a pertinência desse termo, construindo seu argumento a partir da escuta que promove nas relações estudante-professor, escola e sociedade. Busca descrever, ouvir e conclui que “o fracasso escolar não existe, o que existe são alunos em situação de fracasso” (CHARLOT, 2000, p. 16).

O autor afirma que é preciso definir ao certo o que corresponde a esse fenômeno para poder compreendê-lo. Não nega que existam em muitas escolas estudantes que não acompanham os cursos e 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.

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).

Charlot (2000, p. 17, grifo meu) afirma que precisamos estudar as histórias e **a relação do aluno com o saber** e o problema, segundo ele, é que a noção de fracasso escolar remete sempre a uma noção de “fenômenos designados por uma ausência, uma recusa de estudar, transgressão de regras... O ‘fracasso escolar’ é **não ter, não ser**”. E nos pergunta: como pensar aquilo que não é?

Desse ponto de vista, o fracasso escolar é sempre abordado como uma diferença entre alunos, currículos e estabelecimentos, ou seja, visto dessa forma nos faz concluir que a diferença é uma falta, pois produz deficiências. Essa categoria se relaciona diretamente com a anterior, a teoria da deficiência sociocultural, que realiza uma leitura negativa da realidade social, que se manifesta em termos de faltas. “A análise da relação com o saber implica, ao contrário, uma leitura ‘positiva’ desta realidade: liga-se à experiência dos alunos, à sua interpretação do mundo, à sua atividade.” (CHARLOT, 2000, p. 30).

Esse autor nos provoca a pensar como poderíamos formular uma noção ampliada do que chamamos de fracasso escolar se pudéssemos atravessá-lo e compreendê-lo não somente como *falta*, mas a partir das contribuições que os estudantes possuem com os diversos conteúdos que os currículos apresentam, como um ponto de vista em diálogo com o outro, o que corresponde a pensarmos o estudante da perspectiva da diversa experiência social que possui.

1.2.3 A mobilização para o saber

Por fim, destaco nas ideias de Charlot seu interesse por buscar compreender o problema do ponto de vista central da questão do *mobilizar para o saber*, no que diz respeito à ciência da educação. Ele trabalha buscando compreender o ponto de intersecção no qual se manifesta a tensa presença de diversas ciências que constituem a educação como prática social. Para o autor, estudar a relação do estudante com o saber também contribui para a formulação do campo da pesquisa em Educação, pois apresenta um de seus limites, marcando aquilo que lhe é específico.

Charlot (2006, p. 9) faz contribuições importantes quando afirma que a educação é:

um campo de saber fundamentalmente mestiço, em que se cruzam, se interpelam e, por vezes, se fecundam, de um lado, conhecimentos, conceitos e métodos originários de campos disciplinares múltiplos, e, de outro lado, saberes, práticas, fins éticos e políticos. O que define a especificidade desta disciplina é a mestiçagem, essa circulação.

A passagem me parece interessante, pois, se por um lado a educação, como afirma o autor, é epistemologicamente fraca, estruturada sobre fronteiras e conceitos fluidos, por outro, essa condição permite que desenvolva diálogos com fenômenos complexos, o que exige mais de um ponto de vista articulado para a compreensão do problema.

Para o autor, e nesse aspecto encontro-me mais uma vez identificada com seu ponto de vista, a educação deve buscar construir a especificidade do seu campo e formular seus próprios conceitos. Para ele, a relação que desenvolve entre o estudante e o saber é um dos problemas específicos da área, que pode contribuir para a formulação de conceitos próprios ao campo; o problema pedagógico fundamental é obter, de uma forma ou de outra, a mobilização do estudante com o saber.

Os processos de aprendizagem, para Charlot (2006), são desafiados a compreender as condições necessárias para a constituição do eu epistêmico nos estudantes, ou seja, as condições que os tornam disponíveis para a aprendizagem. Nós, professores, precisamos construir condições para que os estudantes possam passar do eu empírico ao eu epistêmico, isto é, sair da relação direta com os saberes cotidianos para uma relação científica, por meio de conhecimentos sistematizados e formalizados.

Charlot (2006) defende a ideia de que é preciso prestar atenção às relações que docentes e estudantes possuem com os saberes. Para ele, o trabalho do professor é fazer algo para que o estudante aprenda, e essa ação, que ocorre nos processos de ensino-aprendizagem, depende de relações entre o educando e o educador. Mesmo que os professores possam fazer muito, se o estudante não se mobilizar diante do saber, pode bloquear todas as ações que os docentes e as instituições realizam. Destaca o poder que o estudante possui quando se mobiliza ou não para o conhecimento, indicando que esse aspecto precisa ser estudado a fundo. Isso porque nem o professor nem a escola podem fazer tudo, já que sem a participação do estudante, o processo de ensino-aprendizagem não se conclui.

Para Charlot (2009, 2006), a escola tem induzido certa condição de saber para seus estudantes e tem sido incapaz de mobilizá-los intelectualmente. A didática concebe o sujeito do

conhecimento a partir de um eu epistêmico já constituído e disponível para a aventura da aprendizagem, o que não corresponde à realidade, pois, para que haja essa disposição, o eu epistêmico precisa da relação com o eu empírico. O sujeito do conhecimento vai buscar nas experiências e nos saberes que possui a condição epistêmica para a aprendizagem. Nesse sentido, a escola, orientada por uma didática distante das relações empíricas que os sujeitos estabelecem com o mundo, induz certa relação com o conhecimento que se fundamenta em uma disponibilidade que não corresponde à realidade.

O que Charlot (2001) quer nos mostrar é que a relação do estudante com o saber se desenvolve a partir de uma relação entre o interior e o exterior de um sujeito (um ser humano portador de direitos, desejos, experiências e saberes, uma dimensão subjetiva e uma social, articuladas). Aprender é tornar *seu* aquilo que é de *outro*, mas que ao tornar-se *seu* é interiorizado e devolvido ao *outro* transformado por si.

Trata-se de um movimento que não possui somente uma direção, pois só é possível aprender se o que aprendo é capaz de produzir sentido em mim; só é possível aprender se aquela aprendizagem encontra relação com os sentidos de mundo que já construí para mim em meu interior; é uma relação do singular com o social. Aprender é entrar em certas formas de relação com o mundo e consigo mesmo. “O que faz a ligação entre a interioridade e a exterioridade, entre a questão do sentido e da eficácia, é a atividade dos sujeitos no e sobre o mundo – um mundo que ele partilha com os outros.” (CHARLOT, 2001, p. 21).

Esta pesquisa investiga quais as condições responsáveis pela mobilização de estudantes em relação ao conhecimento. Quais elementos são facilitadores dessa mobilização? O que contribui para que a relação entre o sujeito e o saber se desenvolva de modo transformador? A aprendizagem cobra do objeto espaço e condições para repercutir internamente no sujeito que aprende. Como os estudantes podem nos auxiliar na compreensão desse fenômeno?

1.3 Estudar para quê?

Construir uma escola para a negociação cultural, uma escola que enfrente os desafios da assimetria entre estudantes e professores e avance na direção de um projeto comum, democrático, pelo qual as diferenças sejam dialeticamente parte dos processos de ensino aprendizagem, é um desafio ainda muito presente na educação brasileira.

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 é com algo externo a ela. Na mesma medida em que estudantes estão presentes em salas de aula, suas culturas também estão (CANDAU, 2009).

Se compreendemos a escola como espaço público onde 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, Ghedin e Leite (2008), Contreras (2002), Franco (2008), Franco e Ghedin (2008), Libâneo (2012) e Pimenta (2002).

Para esses autores, as 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 salientam Almeida, Ghedin e Leite (2008), a escola desafia o professor a trabalhar ativamente no projeto pedagógico em conjunto com toda a comunidade escolar com vista à emancipação do povo brasileiro. Tal ideia nos faz refletir sobre como escolas e professores podem construir práticas pedagógicas reflexivas sem compreender as dimensões crítica, epistemológica e política de suas práticas (PIMENTA; ALMEIDA, 2009).

Para Brandão (2003, p. 167), a 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”. O autor se refere à vivência dialógica com o saber como um processo que envolve professores e estudantes em uma comunidade aprendente, em que o objetivo é gerar experiências dialógicas com o saber e não o ensino de algo descomprometido com o processo pedagógico do grupo.

Pergunto-me o que seria essa *vivência dialógica com o saber* que Brandão nos propõe, senão a incorporação de uma prática contínua de pesquisa pedagógica socioantropológica entre

o professor, o saber e o estudante. Compreendo como um desafio a estruturação de 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.

Para o autor, uma conduta pedagógica conduzida pelo diálogo democrático contribuiria para que a aprendizagem escolar fosse compreendida como significativa para os estudantes que frequentam as escolas. Essa vivência dialógica com o saber, proposta por Brandão (2003), pode fazer da escola um ambiente vivo de construção de conhecimento, pode colaborar para a construção de uma cultura escolar capaz de interessar estudantes acostumados a experimentar um gosto amargo de ciência que a escola formula. Nessa perspectiva, põem-se à disposição de professores e estudantes os conhecimentos das ciências, das filosofias, das artes e as tradições culturais populares, mas buscam-se relações com as condições sociais e culturais de quem frequenta a escola.

A abordagem socioantropológica que Brandão sugere na relação com o saber traz a dimensão epistemológica nas formas de pensar o real, o saber, e de atuar sobre ele para as práticas pedagógicas. A vivência dialógica com o saber instaura um campo de pesquisa pela “outra” forma de pensar e conceber o sentido da vida. “São aquilo que os antropólogos chamarão de ‘o modo de ser e de pensar em uma outra cultura’, ou em uma variante própria de se viver em nossa cultura comum.” (BRANDÃO, 2003, p. 142).

Acredito que se conseguirmos alterar o estatuto que dimensiona as relações dentro das salas de aula, geralmente hierárquicas, de um *professor e seus estudantes*, para uma *equipe de ensino-aprendizagem*, criaremos condições para que o saber fique disponível de forma significativa para estudantes e professores. Nesse ponto, volto às contribuições de Charlot e me interrogo se não seria interessante investigarmos como poderemos sair de uma relação pedagógica preestabelecida entre o professor – o saber – e o estudante para uma relação fundada em interações criativas, por meio da qual a cultura é sempre um espaço de debate e de reconstrução e não um assunto de especialistas no qual o estudante deve ficar em silêncio e respeitar.

Isso corresponde a pensarmos que todo saber construído em determinado contexto cultural, ao fazer contato com algo novo ao já conhecido, transforma a estrutura do que já se sabia. As novas aprendizagens são construídas a partir do que já se sabia, são processos qualitativos de saberes, uns sobre os outros; são processos de recriação de significados. Portanto, quando se aprende algo novo, ensina Brandão (2003), não se aprende *mais*, mas se aprende algo diferente, o novo saber não se estrutura quantitativamente sobre o antigo, mas

qualitativamente, são processos significantes, processos de construção de sentido que vão se sobrepondo uns aos outros.

Nesse cenário de relacionamentos entre pessoas em nome do saber, ao redor do saber, em função do saber, quase tudo o que se vive existe em nome do aprender. Afinal, é para reaprender melhor o que já se sabe, ou para aprender o que não se sabe ainda, que se está ali. E, claro, isto vale também para a professora, mesmo quando ela imagina que está “só ensinando”. (BRANDÃO, 2003, p. 116).

Os processos de aprendizagem implicam a negociação de significados individuais ou coletivos e envolvem um “instante de atualização de suas zonas de desenvolvimento proximal, em um sentido mais sociocultural da expressão e, portanto, mais antropológico do que psicológico” (BRANDÃO, 2003, p. 117). A atividade de aprender envolve um tipo de pesquisa que parte de um saber “que se sabe” para outro “que não se sabe”.

As questões que envolvem as relações dos estudantes com o saber são também desafiadoras para Sacristán e Gómez (1998): eles afirmam que somente uma *aprendizagem relevante* na escola é capaz de levar à reconstrução do pensamento e à ação do estudante. Para os autores, a aprendizagem relevante é aquela que se desenvolve em um processo de reconstrução de significado, como acabamos de aprender com Brandão (2003).

Identifico na aprendizagem relevante de Sacristán e Gómez (1998) muitos aspectos apontados por Charlot (2009), quando afirma que as pesquisas em didática precisam dar mais atenção ao processo de mobilização dos estudantes de um eu empírico para um eu epistêmico como condição para que eles possam ativar seus saberes e experiências sob o prisma das dimensões cognitivas que constituem parte dos conhecimentos escolares.

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 deveria ser uma imposição histórica, mas uma aventura, um processo carregado de incerteza que exige o interesse pela descoberta, pela dúvida, pela revisão do estabelecido.

A cultura produz significados sempre provisórios, trata-se de um processo de busca permanente. Como “um conjunto de representações individuais, grupais e coletivas que dão sentido aos intercâmbios entre os membros de uma comunidade” (SACRISTÁN; GÓMEZ, 1998, p. 60), a cultura é também intercâmbio, é espaço de troca, pois é mediante esquemas de negociação que as pessoas podem se recriar. Os intercâmbios entre as pessoas e o mundo, e

entre elas mesmas, encontram-se mediados por relações culturais; como no diálogo com os jovens não trocar com sua intensa produção cultural que caracteriza a conduta juvenil?

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?

Penso que a aprendizagem relevante de Sacristán e Gómez (1998) é um processo que se desenvolve por meio de uma vivência dialógica com o saber (BRANDÃO, 2003), pois é necessariamente um processo partilhado de saber. A aprendizagem só acontece mediante processo de recontextualização do saber entre diferentes atores, práticas e contextos socioculturais.

“O conceito de aprendizagem é um conceito prévio, um requisito indispensável para qualquer elaboração teórica sobre o ensino” (SACRISTÁN; GÓMEZ, 1998, p. 47). Para que ocorra a aprendizagem, é preciso mobilizar e motivar os estudantes, garantindo a eles responsabilidade e compromisso no processo, o que só é possível se eles *quiserem*. Nesta pesquisa, interessa-me as variáveis pedagógicas e didáticas que instauram processos de aprendizagem significativas e *relevantes* para os estudantes.

A função do professor é facilitar e mediar o surgimento do contexto de aprendizagem e trazer as ciências, as artes e os demais saberes escolares para uma dimensão epistemológica capaz de dialogar com o estudante. Ideia simples e já muito difundida, mas ainda distante das práticas pedagógicas em curso na educação brasileira, pois quando se impede que a sala de aula seja um campo de negociação de significados, se isola a aprendizagem escolar das experiências significativas dos estudantes e se impede que os conhecimentos formulados pelas ciências possam resolver problemas cotidianos e colaborar para a formação de sujeitos autônomos, interessando efetivamente os estudantes, o que corresponde a permitir que os saberes escolares possam participar da vida social.

Como se pode comprovar, dificilmente se criará um fórum real de debate cultural e um espaço de compreensão compartilhada se na realidade não se apoia nos conhecimentos, nas concepções, nos interesses e nas preocupações vitais do aluno/a, não só como indivíduo que faz parte de um grupo de aula, mas também como criança que experimenta, sente e age também fora da aula e da escola. (SACRISTÁN; GÓMEZ, 1998, p. 65).

Se, como apontam os autores, o principal desafio pedagógico é tornar significativo para os estudantes a cultura escolar, é preciso ouvi-los e buscar relação com suas experiências e contextos. Aqui, quero destacar que esse problema possui, entre outros pontos de vista, um eminentemente antropológico, pois associa a cultura escolar a uma determinação contextual de toda a aprendizagem. Esse processo requer, para Sacristán e Gómez (1998), a constituição de uma *comunidade democrática de aprendizagem*, aberta àqueles que a compõem, bem como a necessidade de se recriar em suas muitas instâncias: curriculares, disciplinares e avaliativas, entre outras.

Para Sacristán e Gómez (1998), a lógica da aprendizagem escolar nos desafia a sair de uma didática operatória para uma didática de contínua construção das culturas. Propõem como objetivo geral da educação a reconstrução do conhecimento individual a partir da reinvenção das culturas.

Estudar as formas de aprender é o mesmo que estudar as formas de ensinar? Como situarmos o problema? Entendo que a dissociação que os jovens fazem entre a vida e a escola é um problema que nos desafia, principalmente enquanto os professores não possuírem em suas formações espaço voltado para a pesquisa de processos de ensino-aprendizagem.

Para Almeida (2012, p. 45), as ações docentes não são construídas apenas a partir das relações com a pesquisa didático-pedagógica:

[...] o ensino é uma atividade que requer conhecimentos específicos, consolidados por meio de formação pedagógica voltada especialmente para este fim, bem como atualização constante das abordagens dos conteúdos e das novas maneiras didáticas de ensiná-los.

No contexto contemporâneo, o professor pode ser mais que um transmissor de conhecimentos, pode atuar em diálogo e trazer para dentro de seu campo de trabalho a voz de estudantes, que também compõem os processos de ensino-aprendizagem. A docência, ensina Almeida (2012), é algo dinâmico que vai além dos componentes técnicos e operativos do ato de ensinar, possui uma dimensão coletiva em constante revisão. A prática docente não pode ser compreendida em separado de um contexto, de uma historicidade, de uma dimensão política, ética, psicopedagógica e didática.

Para que possamos pensar a ação docente como prática contextualizada, necessitamos de uma visão ampliada do fenômeno: quais contribuições à pesquisa em didática podem trazer

os estudantes? Aprender a dialogar com os estudantes não é um desafio nas práticas pedagógicas?

É Almeida (2012, p. 52) quem nos provoca quando argumenta em favor de uma concepção ecológica da formação docente “que leve em conta o entorno, o indivíduo, o coletivo, a instituição, a comunidade, as bases implícitas subjacentes, as decisões e as atitudes dos professores em um contexto específico [...]”. O professor, nessa perspectiva, é alguém que é capaz de compreender a complexidade do fenômeno da educação.

A concepção ecológica se estrutura no diálogo, em princípios muito próximos dos que Brandão (2003) chamou de vivência dialógica com o saber; são visões que apostam na dimensão coletiva da prática docente. Tais processos redimensionam a relação do docente com sua prática, pois articulam os conhecimentos teóricos às dinâmicas sociais e aos saberes de estudantes.

Um movimento de tal envergadura, que propõe uma reconfiguração da formação e da identidade do professor, não se estabelece ou se desenvolve espontaneamente. Requer, portanto, uma intenção metodológica coerente com seus objetivos. Trabalhar na perspectiva da formação de professores centrada na práxis educativa demanda estratégias metodológicas voltadas para os saberes docentes nela produzidos e que considerem os professores como sujeitos ativos nesse processo. (ALMEIDA, 2012, p. 56).

Esta pesquisa contribui na direção da formulação de uma didática estruturada sobre o prisma ecológico a que se refere Almeida (2012), ampliando o diálogo com diferentes atores que participam do processo de ensino-aprendizagem, incorporando outras vozes ainda pouco comuns ao debate acadêmico em torno do tema. Os estudantes podem contribuir com seus saberes, suas representações e suas experiências para as pesquisas educacionais. Entendo que pensar essas questões é superar uma visão da educação como serviço, como nos propõe Libâneo (2012), e aproximá-la de sua dimensão cultural.

Nas práticas docentes, as intenções são um problema didático, pois são as responsáveis por estruturar os objetivos e, conseqüentemente, as ações a serem realizadas. As dificuldades entre os professores, o saber e os estudantes aparecem quando professores se veem diante de estudantes reais, portadores de experiências e necessidades particulares, que muitas vezes cobram de seus professores uma atuação fundamentada em relações contextualizadas que estes não conseguem empreender.

Como nos mostra Almeida (2012), é na dimensão pedagógica que o processo ensino-aprendizagem é capaz de sustentar os processos educativos. A autora compreende a “pedagogia

como ciência da educação, ou seja, como campo de conhecimento centrado na problemática da formação humana” (ALMEIDA, 2012, p. 66), e indaga sobre como podemos garantir a essas práticas sua dimensão ecológica, ou seja, seus modos de se constituir como práticas contextualizadas.

Pergunto-me se a articulação teoria-prática no saber pedagógico não precisaria estar mais articulada às dimensões socioantropológicas, como propõe Brandão (2003). Não seria necessário investigarmos mais profundamente a relação entre as pesquisas pedagógicas e os contextos e saberes dos estudantes? Poderíamos avançar nessa direção sem ouvir os estudantes? Se a didática como campo de investigação sobre o ensino é compreendida como área específica de estudo no campo da Pedagogia, é marcada pelo desafio de investigar a relação dos estudantes com o conhecimento escolar (ALMEIDA, 2012). Parece-me que um de seus desafios atuais é enfrentar a relação do estudante com o saber. Nessa perspectiva teórica, a didática e a pedagogia trabalham por construir conhecimentos para um trabalho docente capaz de responder às demandas contemporâneas.

É problema didático, portanto, fazer do professor um profissional capaz de elaborar sua prática a partir das diferenças socioculturais implicadas na escola, o que corresponde a construirmos caminhos capazes de fazer do saber escolar algo que possa fazer sentido para os estudantes. Para isso, esse saber deve ser capaz de responder às demandas que contribuem diretamente com as elaborações individuais e coletivas dos estudantes perante o mundo.

As questões que apresento não podem ser verificadas à margem das pesquisas didáticas, estão associadas a elas. A relação entre o currículo e a vida é problema substancial da didática. Práticas acadêmicas e escolares que não incorporem o contexto em que se configuram levam a escola a uma disfunção. Como pensar a escola sem pensar no seu contexto social, histórico e cultural?

Pensar as práticas escolares é pensar a didática, pois o objeto de estudo desta é o processo de ensino-aprendizagem e toda proposta didática está impregnada, implícita ou explicitamente, de uma concepção desse processo. Para Candau (2009), a busca de estratégias que viabilizem a aprendizagem em cada situação concreta de ensino constitui um dos problemas fundamentais da didática. Afirmo que esse é um campo do conhecimento que somente adquire significado quando contextualizado, pois o processo de ensino-aprendizagem é situado, a dimensão político-cultural lhe é inerente.

A força da matriz eurocêntrica afogou a diversidade e a voz de distintos saberes que habitam em torno dos saberes instituídos no ocidente expressos nos currículos escolares. Pensar em *aprendizagem relevante* (SACRISTÁN; GÓMEZ, 1998), *vivências dialógicas do saber* (BRANDÃO, 2003) ou *concepção ecológica da formação docente* (ALMEIDA, 2012) implica uma revisão da participação da voz de estudantes e no olhar para a realidade social nas pesquisas em torno dos processos de ensino-aprendizagem. Ouvi-los corresponde a uma revisão da perspectiva eurocêntrica, pois eles trazem a voz dos saberes populares que historicamente disputam espaço nos currículos e práticas escolares. “O que a didática tem a ver com a construção de um currículo que agregue vozes contrárias e dissonantes, conquistando espaços para que estas vozes se manifestem, recuperando histórias e desafiando a lógica dos discursos culturais hegemônicos?” (PIMENTA, 2010, p. 38).

O objetivo dos processos de ensino-aprendizagem não pode visar somente à aquisição de cultura pelos estudantes, deve também ter o intuito de recriá-la e, para isso, as pesquisas na direção de uma didática capaz de instaurar um campo pedagógico constituído de diálogo entre professores e estudantes pode contribuir.

O problema vai ao encontro dos desafios para a construção de uma comunidade de aprendizagem, na direção da construção de um paradigma para a educação capaz de ir além da proposição da relação professor-ensina-estudante-aprende, enfrentando o desafio epistemológico, do qual não podemos fugir, diante do problema, quando nos referimos a uma didática voltada para o diálogo. Trabalhar na direção de uma articulação maior entre professores e estudantes corresponde a articular a cultura local à universal, em um processo constante de revisão e transformação de ambas.

Entendo que uma escola fechada em si mesma, autossuficiente, que vise exclusivamente ao ensinar e aprender, precisa ser transformada em uma escola mais complexa e contraditória, mais transparente e capaz de interagir e transformar as condições do território a que pertence, respeitando a liberdade de cada estudante em constituir-se sujeito de seu processo. A necessidade de contextualizar a aprendizagem sob um paradigma ampliado parece ser desafio para uma didática que busque fundamentar o que chamamos de comunidades de aprendizagens. Quando o diálogo entre professores e estudantes puder avançar, a aprendizagem como processo de *aculturação* dará lugar a uma postura ecológica e à aquisição das ferramentas conceituais necessárias para interpretar a realidade e tomar decisões, o que constitui condição indispensável para mudanças pedagógicas.

Garantir a diversidade de enfoques ante o conhecimento não é responsabilidade docente? Como o conteúdo do currículo escolar pode fazer sentido para estudantes de vidas complexas e distintas, que muitas vezes possuem ricas experiências de vida sem que as vejam refletir no que aprendem na escola?

1.4 O Estudante como Sujeito Social

São muitas as abordagens possíveis em torno da ideia de juventude. Com base nos autores que trago, Corti e Souza (2004), Charlot (2000, 2013), Padawer (2010), Carrano (2011) e Touraine (1999, 2009), procuro compreendê-la como uma criação social e histórica, ou seja, a ideia de juventude depende do contexto em que é formulada, ao mesmo tempo em que possui uma dimensão singular que lhe é própria e que se articula, sem se opor, à dimensão social. Vejamos.

Igualmente, são muitas as formas de se experimentar a juventude, como são muitas as formas de significá-las na sociedade. O que nos desafia são as condições pedagógicas de que dispomos para nos aproximarmos dos jovens como sujeitos diversos, buscando diálogo com cada uma das muitas formas que assumem na sociedade.

“Embora juventude possa ser considerada uma categoria social que agrupa sujeitos que compartilham uma mesma fase de vida, precisamos ficar atentos à multiplicidade de experiências que reunimos sob essa ampla denominação.” (CORTI; SOUZA, p. 14, 2004)

Para os autores que dialogo neste trabalho, as referências biológicas ou cronológicas não caracterizam, na atualidade, o que é a juventude. Não se define a juventude por meio de limites etários, ser jovem não é estar inserido numa determinada faixa etária. A ideia de juventude vem se aproximando de uma criação cultural: “ser jovem é ser moderno.” Ou seja, é estar constituído de beleza, da alegria e da disposição para as novidades. Com isso, o que caracterizaria o início e o fim da juventude depende, cada vez mais, das experiências socioculturais dos sujeitos.

Segundo Corti e Souza (2004), assim como para Charlot (2013) e Carrano (2011), a juventude é, sobretudo, uma construção social e não um processo natural. Se para a sociedade ser jovem é possuir determinadas características, bem como agir de acordo com certos papéis sociais, mesmo que estes variem de grupo social para grupo social, por outro lado, se

observarmos dentro das escolas encontramos um olhar homogêneo para o jovem, como “aquele que aprende” e não como de sujeitos sociais diversos constituídos de experiências singulares.

Corti e Souza (2004) destacam na concepção de juventude um costume no olhar da escola para o jovem: a ideia de que ele só terá valor no futuro. Ou seja, o jovem é um ser com uma relação instável com o presente, como um sujeito que só tem com o presente o dever de preparar-se para o futuro. Essa postura retira do jovem as chances de atuar no seu mundo, na sua vida social. É muito comum adultos prescreverem comportamentos e regras que, ao menos do ponto de vista dos jovens, não fazem sentido para o presente em que se encontram; comportamento que vem buscando uma temporalidade projetada na relação com os jovens. Essa distância entre o hoje e o amanhã traz muitos conflitos para os jovens que cobram dos adultos (e professores) que os compreendam pelos valores e atitudes já assumidos no presente.

Ainda em relação às distâncias entre o mundo adulto e o dos jovens, Corti e Souza (2004) afirmam que, como os jovens possuem uma posição distanciada do mundo adulto, afinal o jovem não participa da construção deste mundo, recebe-o pronto, devendo submeter-se a ele, essa condição facilita o desenvolvimento de uma postura crítica e questionadora, na medida em que não se sentem parte ativa nele. Como os jovens podem contribuir com um mundo do qual não se sentem também responsáveis?

Para as autoras, a identidade dos jovens depende de alguma distância em relação ao mundo adulto para que seja processada e depende de autonomia, ou seja, da vivência de um processo de emancipação, de poder pensar e agir de acordo com sua consciência. Por isso é tão comum na vida escolar encontrarmos jovens reclamando o porquê das coisas. Quando se deparam com ideias prontas e sem espaço de questionamento costumam cobrar explicações como uma forma de dizer “mas eu não tenho nada a ver com isto” ou “por que é assim?”.

É grande a diferença de poder entre o mundo adulto e o mundo jovem. O adulto é ser “pleno”, enquanto o jovem é alguém em formação (CORTI; SOUZA, 2004, p. 124). Pensar o jovem na sociedade contemporânea exige que observemos as relações de poder que se estabelecem entre adultos e jovens. Esse poder evidencia-se nos discursos do adulto sobre o jovem; é o adulto quem define o que é ser jovem, porém, o adulto pouco sabe sobre o que pensam os jovens sobre ele. É muito pouco reconhecida a palavra jovem. Daí a importância de fortalecermos laços construídos no diálogo, na escuta de gerações, pois tanto adultos como jovens podem adquirir novos pontos de vista se conseguirem dialogar.

Rever as posições pelas quais nós, profissionais da educação, compreendemos habitualmente o estudante requer que possamos pensá-lo para além da ótica escolar, para além de sua condição de aprendiz (CHARLOT, 2001). Muitas vezes esse posicionamento é construído sem considerar que, além de aprendiz na escola, ele ocupa um lugar social e interage com outros atores sociais, com quem formula saberes que não podem ser desconsiderados nas práticas escolares.

A condição jurídica⁸ que norteia o tratamento dado pelo Brasil aos jovens reflete o olhar do País para essa população. Ao desconsiderar a integralidade dos sujeitos jovens, a sociedade e, aqui, principalmente, a escola, perde a oportunidade de conhecer e dialogar com sua visão de mundo, seus anseios, seus desejos, seus ideais. Com isso, abandona-se toda a formulação em torno da juventude que poderia nos auxiliar na construção de situações educativas mais bem-sucedidas, assim como de uma escola mais democrática. Não podemos negar que as experiências juvenis são muitas vezes ignoradas nas escolas e nas políticas públicas elaboradas para a área educacional. “Certamente, uma das questões centrais hoje, quando se fala na relação dos jovens com a escola, diz respeito à relação com o conhecimento. Há, notadamente, uma relação tensa entre os jovens e o saber escolar, que precisa ser melhor investigada.” (CORTI, 2006, p. 104, *sic*).

Este trabalho busca contribuir para que possamos, a partir da escuta aos estudantes, construir práticas educacionais em conjunto. Como acreditar em uma escola que mantém seus estudantes afastados dos processos decisórios? Por que os grêmios escolares, além de raros, não representam os estudantes em muitas ocasiões? A pergunta sobre como professores podem colaborar para fazer do estudante um sujeito ativo na construção de sua trajetória escolar ainda nos desafia.

Voltando às contribuições da antropologia contemporânea, Padawer (2010) nos fala que a juventude é uma categoria social associada a um processo biológico de crescimento. Essa concepção define a juventude como a *primeira* de várias etapas de desenvolvimento unilateral, fase marcada pela necessidade de aprendizagens para que se tornem adultos e nunca seres também participantes da produção cultural.

⁸ No Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) – legislação federal de 1990 –, que estabelece direitos específicos para crianças e adolescentes, a adolescência é definida como a fase que vai dos 12 aos 18 anos incompletos, sendo o período imediatamente posterior à infância.

Tal noção se estrutura em uma visão de mundo marcadamente adulta, ou seja, olha-se para o jovem a partir da perspectiva de quem não é jovem, como se somente o ponto de vista “maduro”, “adulto”, pudesse contribuir para a escola e para a sociedade. Retira-se a educação de um contexto plural e sistêmico que lhe seria próprio. Para a revisão dessas condições seria bom estudar os processos em que os jovens são protagonistas e a escola é, sem dúvida, um espaço privilegiado para essa finalidade.

En la antropología, desde el evolucionismo en adelante se estableció una noción de tiempo como distancia, por la cual el “otro” simultáneo – el hombre primitivo – era concebido como anterior y no contemporáneo al investigador. Con sus derivaciones en las relaciones entre ontogénesis y filogénesis, esta conceptualización se aplicó a la infancia, donde las perspectivas evolucionistas continúan en gran medida vigentes e implícitas en tanto sustentadas en los procesos de crecimiento y madurez biológica. (PADAWER, 2010, p. 350).

A compreensão da ideia de juventude como estágio anterior ao adulto traz implicações legais e metodológicas nas relações entre adultos e jovens. É claro que não quero aqui desconsiderar as diferenças que as idades trazem, pois elas são evidentes; o que pretendo é rever a posição a partir da qual observamos (nós adultos) os jovens, pois acredito que estamos em posição que não facilita o diálogo, na medida em que ela é marcadamente hierárquica.

Neste trabalho busco contribuir na direção de pensar os estudantes como sujeitos históricos, para que possamos compreendê-los a partir das tramas que constituem suas vozes, seus discursos e interesses. Estamos acostumados a pensar que os estudantes precisam aprender com o adulto, socializar-se, mas a mudança que se apresenta pretende ver o estudante como produtor e fruidor de cultura, como alguém que se apropria ativamente dos conhecimentos sociais, transformando-os e interagindo como sujeito de direito social.

O tema juventude vem tomando corpo no Brasil a partir das conquistas sociais que acompanharam esse debate nos últimos 20 anos. Adolescente ou jovem? Como se define e como se recorta esse “objeto”? Entre nós observa-se uma variedade de abordagens que variam de uma fase da vida a uma categoria social. Os sociólogos, demógrafos e historiadores referem-se a uma categoria social, como sujeitos de direitos. Já os psicólogos fazem referência à fase da vida. Meu ponto de vista prefere pensar a juventude para além dos dilemas de inserção na vida adulta e situar a questão como um problema político. Refiro-me aos direitos do jovem à formação para a vida adulta, à sua inserção e à sua participação na sociedade.

Carrano (2011) defende uma nova condição juvenil, aquela que faz dos jovens sujeitos falantes perante o mundo e pergunta como eles estão participando das políticas em torno do

tema. Para o autor, juventude não é só referência a um ciclo da vida, mas fundamentalmente uma representação construída geralmente por adultos. Um traço marcante nas sociedades ocidentais é o de que crianças e jovens possam ser reconhecidos como sujeitos de direitos. Provoca-nos a reconhecermos a autoridade juvenil.

Com essas preocupações teóricas, encontro nas ideias de Touraine (1999, 2009) sobre o sujeito e as condições das trocas sociais contemporâneas, argumentos que me auxiliam a avançar na compreensão de caminhos capazes de contribuir para um maior diálogo entre os adultos e os jovens. Mesmo que este não tenha sido o problema examinado pelo autor, trago-o para este debate.

Touraine (1999, p. 343) tem por objetivo construir “uma teoria das práticas e da maneira possível de transformá-las, e não apenas um conjunto de considerações sobre a sociedade em crise”. Para o autor, só poderemos viver juntos, isto é, combinar a unidade de uma sociedade com a diversidade das personalidades e das culturas, se pusermos a ideia de sujeito pessoal no centro de nossa reflexão e ação.

O sonho, que ele atribui à modernidade, de submeter todos os indivíduos às mesmas leis universais da razão, da religião e da história, se transformou em pesadelo, em instrumento de dominação e em desrespeito à relação entre sociedade e sujeito.

Na modernidade, o sujeito e a sociedade estavam em relação de reciprocidade, era assumindo seu papel social que o indivíduo se tornava sujeito. Ou seja, era a partir do olhar dos outros que se formava a personalidade de cada um. Não existia ruptura entre o mundo vivido e o sistema social. Mas, no momento em que a sociedade se globaliza, em um mundo marcado por fortes mudanças em diversos níveis, “o único ponto de apoio é o esforço do indivíduo para transformar experiências vividas em construção de si [...] é este esforço do indivíduo que chamo de sujeito” (TOURAINÉ, 1999, p. 327). O sujeito, para Touraine, se constitui por meio do trabalho de se tornar ele mesmo. Este seria o grande tema, principalmente entre os jovens: tornar-se si mesmo.

O autor demonstra que, na modernidade, a universalidade dos direitos do homem estava acima de cada um; quanto mais os Estados se tornaram defensores da maioria, de uma classe ou de uma nação, tanto mais essa noção ultrapassa a ideia de direitos humanos, como direito à individuação concreta de nos tornarmos sujeitos de nossos destinos, em prol de pertencer a uma humanidade abstrata.

Na *desmodernidade*⁹, a democracia se desloca para a base: da relação entre o Estado e o sistema político se desloca para o sistema político e os diferentes atores sociais, e a liberdade repousa no reconhecimento do outro como sujeito. Trata-se de mudança substancial: de democracia política para democracia social.

A democracia é ainda mais indispensável, pois é por meio dela que se realiza a defesa do sujeito – por movimentos sociais, associações, opinião pública, ou seja, sociedade civil. Estas trabalham pela tolerância às diferenças. O espírito democrático contemporâneo é mais libertário que socialista, pois crê na dissociação entre o poder e a liberdade. Isso quer dizer que o objetivo geral da ação democrática não é construir uma sociedade justa, mas ampliar os espaços de libertação dos sujeitos em sociedades perpetuamente injustas.

Nossa democracia não sonha mais com a sociedade ideal. Ela pede uma sociedade em que se possa simplesmente viver. Sua força não mais advém de vontade propriamente política, mas da resistência que os atores sociais opõem à lógica do poder, do dinheiro e da globalização. E esta resistência política supõe, como tal, antes de mais nada, a força e a independência dos movimentos sociais, históricos e culturais. (TOURAINÉ, 1999, p. 293)

Para Touraine (1999), a democracia se opõe, portanto, à ideia de necessidade e se associa à ideia de liberdade. Sempre que uma coletividade afirma seu direito à autodeterminação, à capacidade de tomar nas mãos os seus próprios assuntos, a democracia está presente e se reforça. Tal capacidade de tomar para si seu próprio destino está diretamente associada a uma escola pronta a trabalhar pela formação de seus estudantes, como sujeitos, compreendendo as diferenças e incentivando a voz de cada um, pois seriam intrínsecos aos processos de aprendizagem.

A escola, instituição fundamental para o que o autor chama de política do sujeito, é desafiada a trabalhar para que o jovem se torne um sujeito de direitos. Ele afirma que a escola e os sistemas de ensino precisam se engajar na conquista de direitos sociais, no reconhecimento das diferenças culturais. A democracia se define de baixo para cima, por meio da expressão das vozes das comunidades e dos indivíduos e não de um Estado hegemônico. Essa afirmação é importante, porque fortalece os espaços intermediários em que se instaura a luta política, onde a escola situa-se. Mas Touraine (1999) nos chama a atenção: a democracia não se reduz à luta pela defesa do indivíduo, da vida privada, deixando livre o curso social na lógica do consumo, do lucro; ela busca reconduzir o sujeito à lógica comunitária e com essa afirmação reforça os desafios da escola. A democracia, que também deve estar presente nas escolas, é a forma

⁹ Termo utilizado pelo autor para se referir à fase posterior à modernidade.

política dessa recomposição do sujeito com seu mundo, é a arte de combinar a unidade e a diversidade (TOURAINÉ, 1999).

Essas questões – como vivermos juntos, como repensarmos a ideia de estudantes como sujeitos de direitos a partir de espaços de negociação de nossas diferenças – levam o autor a pensar em uma Escola do Sujeito, aquela que não pensa em formar para a sociedade por meio da transmissão de instrumentos capazes de levar o indivíduo ao mercado de trabalho, mas sim preparar o sujeito para *aprender a mudar*.

Esta educação é uma educação para a personalidade, para o desenvolvimento de projetos pessoais ao invés de desenvolver-lhe competências específicas que em seguida são ultrapassadas [...]. A Escola do Sujeito é orientada para a liberdade do sujeito pessoal, para a comunicação intercultural e para a gestão democrática da sociedade e suas mudanças. (TOURAINÉ, 1999, p. 321).

Uma educação voltada para valores, saberes e tradições universais cede lugar a uma educação que concede valor à diversidade (histórica e cultural) e ao reconhecimento do outro. Buscam-se escolas culturalmente heterogêneas, que se afastem da ideia de que todos pertencem ao mesmo ambiente cultural, ou que devem atingi-lo. Não se trata, portanto, de adaptar a escola àquilo que a sociedade espera dela, mas sim de repensá-la a partir da lógica do estudante como sujeito de direitos, da lógica da construção da democracia.

Essa proposta não questiona o papel da escola como lugar de construção e socialização de conhecimento e formas de raciocínio – a ciência e suas conquistas precisam ser apropriadas por todos, acredita o autor. Entretanto, a escola proposta por Touraine (1999), se compreendida na perspectiva teórica que apresentamos, contribui para que enfrentemos os desafios epistemológicos que marcam a escola nos auxiliando na conquista por práticas mais democráticas com a juventude.

Para Touraine (1999), vivemos em meio a discursos interpretativos dominantes que, podemos pensar, estão também fortemente expressos em currículos e condutas escolares, principalmente entre aqueles pouco comprometidos com o fomento ao pensamento crítico e que, sob muitos aspectos, fornecem uma interpretação *a priori*, marcadamente dominadora e geralmente implacável quanto às chances dos sujeitos se construírem em diferença ao discurso instituído. O que o autor quer indicar é que a experiência de cada sujeito não pode mais ser um reflexo da grande história, pois precisa ser guiada por uma relação subjetiva de si, para si e orientada por um estado de direito nas relações entre sujeitos.

Dessa forma, acredita Touraine (1999), estaríamos nos aproximando de outro paradigma para a formulação do pensamento social. E, sem dúvida, creio eu, de pistas capazes de nos orientar na formulação de escolas articuladas tanto com os direitos universais como com as subjetividades que nos marcam. O autor afirma a presença do universal no particular e nos permite superar a antiga dicotomia que nos impedia de formular sínteses, pois a consciência é do âmbito do universal, mas se afirma em uma dimensão particular.

O estudante como sujeito é portador de direitos e saberes universais quando compreende a sua dimensão particular, pois deslocado do eu não compreende seu universo. É nesse movimento de constituir-se sujeito que o estudante encontra *o outro*, pois sem esse *outro* o sujeito permanece fechado em si mesmo e incapaz de constituir-se como alguém simultaneamente subjetivo e dotado de direitos universais.

As visões de ciência, de estudante como sujeito de direitos, de escola e, conseqüentemente, de saberes escolares, estão no centro do problema pedagógico na sociedade contemporânea. Nesse sentido, alargar as relações entre o estudante e a escola, por meio de formulações voltadas para o diálogo do universal no particular e vice-versa, refletidas nos processos de ensino-aprendizagem, é um dos caminhos para que se supere a crise em que se encontra a educação no Brasil.

Assim, a prática pedagógica se desinteressa de uma compreensão exclusiva do resultado alcançado e procura realizar-se em todo o processo de formação. Trata-se de uma prática que se estrutura sob a ideia de que os conhecimentos são inacabados, como os sujeitos também o são. Nessa condição, adultos e estudantes são solidários a outras formas de conhecimento, pois todas são parte de um todo. Os conhecimentos, concebidos como provisórios, abrem chances para as trocas e os diálogos; nele, uma formulação não elimina a outra, mas convida estudantes e professores ao debate.

CAPÍTULO 2

A ESCOLA E A CONSTRUÇÃO DE SENTIDO NA APRENDIZAGEM

[...] de fato esses educandos são outros. Até que enfim chegam os Outros que nunca chegaram... se sua entrada física é um avanço, entretanto está deixando exposto que precisamos reconhecê-los como Outros. Logo precisamos de outro sistema, outros ordenamentos, outras didáticas, até outra formação profissional.
(ARROYO, 2011, p. 226)

Já foi constatado, principalmente por meio da sociologia da educação, que há relação direta entre a origem social e o desempenho formal do estudante. O que não corresponde a afirmar que todas as crianças de camadas populares tenham desempenho mais baixo que as das classes economicamente mais favorecidas. A relação entre a origem social do estudante e o desempenho escolar nos sugere a necessidade de aprofundarmos as pesquisas quanto às demais determinantes constitutivas do fazer pedagógico, como as relações desenvolvidas entre estudantes e o saber escolar, suas narrativas de aprendizagem, o que, acredito, pode trazer contribuições significativas como agentes ativos no processo e pouco ouvidos ainda.

Como nos provocam Garcia e Moreira (2006), poderíamos afirmar que existe um conhecimento certo e outro errado para o trabalho na escola? A escola não seria um local bem mais rico se acolhesse os conhecimentos trazidos pelos alunos (principalmente os das classes populares)? Este, nos lembra os autores, é resultado das lutas pela sobrevivência que as classes populares vivem, e que, sem dúvida, expressa condições epistemológicas diversas, capazes de emprestar riqueza à tarefa escolar de socializar e produzir conhecimentos.

Garcia e Moreira (2006) afirmam que, desde Comenius, ensinar tudo a todos é dar a todos a possibilidade de se posicionarem nesse “tudo”. Dessa forma, abordar o problema do conhecimento, das relações entre didática, os jovens e o saber, corresponde a buscar pensar os caminhos para fazer da escola um espaço importante para seus estudantes, um espaço em que possam atuar, interagir, criar e rever as formas que o mundo pode assumir. O conhecimento escolar não precisa ser compreendido como aquele que está dentro da escola, expresso em uma ideia de ciência imutável, mas sim como um conhecimento que sabe interagir, receber impulsos de outras direções, que pode ser atravessado por outros paradigmas, respondendo assim aos desafios contemporâneos de uma sociedade plural.

Nesta pesquisa, não questiono o papel da escola como lugar de construção e socialização de conhecimentos e formas de raciocínios – as ciências e suas conquistas precisam ser apropriadas por todos; no entanto, pretendo ir além de pensar a escola como local de transmissão de conhecimento, pois entendo que esse ponto de vista está diretamente relacionado à exclusão que continua a marcar a escola brasileira, expressa no desinteresse de muitos jovens.

Nesse ponto, a afirmação de Sousa Santos (2007) de que estamos marcados por uma injustiça cognitiva, que vem sendo responsável pelo que denomina de *epistemicídio*, a morte de todas as outras formas de conhecimento que não as hegemônicas, auxilia-nos a pensar o problema. A investigação em torno da relação dos jovens com o saber traz, para o campo da didática, o desafio de fazer das diferenças motor de práticas pedagógicas articuladas à leitura positiva (CHARLOT, 2000), pois seriam a combustão dos diálogos tão reclamados pelos jovens.

As visões de ciência, e consequentemente de currículo, estão no centro do problema das formulações para as práticas pedagógicas elaboradas a partir do maior diálogo entre escolas e estudantes? A mudança no estatuto do saber, a transformação em seus modos de produção, circulação e apropriação, fez com que os saberes saíssem de seus lugares sagrados – escola e universidade. Essa rearrumação não só questiona as lógicas tradicionais de ensino-aprendizagem como nos interroga acerca de outras cartografias de sentido em torno da produção de conhecimento construídas em cooperação escolas, professores e estudantes.

Refletir sobre as relações que estudantes estabelecem com o saber escolar nos leva à necessidade de compreendermos melhor as condições que as escolas dispõem para se constituírem em espaços de aprendizagens significativas para estudantes no Brasil. Quais os contextos sociais, políticos e pedagógicos organizam as práticas das escolas brasileiras atualmente? Pretendo pensar o problema a partir de uma concepção didática relacionada à abordagem sociológica, na qual a prática docente é compreendida na sua dimensão sociocultural.

Para analisar os sentidos que o ato de estudar possui para estudantes de meios populares, é preciso compreender as condições pedagógicas em que essas relações se desenvolvem. As práticas docentes, a pedagogia, a didática e o currículo são responsáveis por instaurar o campo em que essas relações se desenvolvem. As condições pedagógicas fundamentam as práticas docentes e são elas as responsáveis pela objetivação das condições de ensino-aprendizagem. As formulações que apresento aqui foram baseadas em Freire (1996), Pimenta (2001, 2002), Franco (2008, 2012), Rios (2001), Alves e Garcia (2008), e Gallo (2008), autores que me

auxiliaram a formular meu ponto de vista diante do problema. Para isso, é preciso também esclarecer a relação da escola com as dimensões de cultura e ciência, e, ao final do capítulo, buscar formular a pertinência social da escola.

Estudar as relações do jovem com o saber escolar em meios populares nos leva primeiramente à obra de Freire (1996), autor que buscou uma educação capaz de romper com a cultura do silêncio entre as classes trabalhadoras, voltada para a formação de uma consciência crítica, impulsionadora de condições sociais mais justas, construídas por meio do diálogo, da autonomia e da participação ativa de todos. Sua proposta tinha como objetivo uma educação para a leitura do mundo e para a escrita de uma história não contada. Metodologicamente, pode ser resumida em uma atitude de constante problematização da realidade, na qual aprender exige um sujeito crítico, epistemologicamente curioso, que participa da construção do conhecimento.

Para Freire (1996), ensinar não se esgota na abordagem que o professor dá ao conteúdo que formula, mas se estende à produção das condições em que aprender criticamente é possível e, nesse sentido, assinala a importância de revermos as condições das práticas pedagógicas, pois são elas que constituem o campo de relações entre o aprender e o ensinar, as condições do diálogo, das trocas e dos processos.

Para isso, escreve sobre os saberes necessários à prática docente no livro *Pedagogia da Autonomia*, em que realiza uma reflexão sobre a prática educativo-progressista em favor da autonomia dos educandos, anunciando que o rigor metodológico, a criticidade, a ética, a estética, a rejeição de qualquer forma de discriminação, a reflexão associada à prática, a alegria, a esperança, a convicção de que mudar é possível, que educar é uma prática transformadora e não reprodutora, o saber escutar e a disposição ao diálogo são estruturantes de sua pedagogia para a autonomia. Essas, para o autor, são condições para que as práticas educativas não sejam reféns das ideologias dominantes; refletir sobre as práticas pedagógicas é fundamental para que a educação ganhe sentido e forma.

A educação requer condições críticas para existir, o que nos desafia a estar atentos à distinção entre uma prática docente voltada exclusivamente para a instrução e uma prática docente voltada para a formação do sujeito e a transformação do mundo, o que requer a dimensão reflexiva incorporada ao fazer docente. A ideia de educação com fins à formação abarca a instrução e vai além.

Conforme Freire (1996), a escola e os professores não podem se alhear das condições socioculturais dos estudantes, do contexto no qual a prática pedagógica irá se desenvolver. O

autor afirma que “o respeito devido à dignidade do educando não me permite subestimar, pior ainda, zombar do saber que ele traz consigo para a escola” (FREIRE, 1996, p. 71). Para ele, nossa capacidade de ensinar decorre de nossa capacidade de aprender (FREIRE, 1996).

A relação intrínseca e estruturante entre ensinar e aprender é permeada pelo diálogo, para esse autor, pelas condições de trocas entre os integrantes do processo. Pensar práticas educativas baseadas no diálogo é pensar nas relações entre sujeitos, objetos de conhecimentos e suas mediações. Nesse sentido, não há alguém que sabe e que oferece, doa ou deposita conhecimentos, mas sujeitos que, juntos, se comunicam polissemicamente em diálogos cada vez mais complexos. Por isso, os educadores necessitam de condições reflexivas associadas às suas práticas, são elas que garantem a suspensão de verdades prévias, características de posturas autoritárias, e instauram a aventura do conhecimento por meio de condições horizontais na relação sujeito-sujeito e sujeito-objeto. Compreender a educação no Brasil, na perspectiva do estudante como sujeito de direitos, implica abordá-lo em âmbito social, em suas múltiplas determinações.

Rios (2001) nos auxilia a compreender a atividade docente e seus vínculos com o pensamento filosófico, buscando pensar dimensões diferenciadas que o constituem. Fala que a aula não é algo que se dá, mas que se faz, por meio de um trabalho conjunto entre professores e estudantes. Esse fazer não se restringe à sala de aula, está além de seus limites (RIOS, 2001) na relação que professores e estudantes estabelecem com os conhecimentos, com as realidades e seus contextos. Nesse sentido, *fazer* aula requer múltiplos saberes e a constante pergunta: onde estamos? A pergunta é de natureza filosófica para a autora e instaura na prática educativa a dimensão reflexiva como estruturante de todos os fazeres docentes.

A educação se desenvolve por meio de relações que se estabelecem entre diferentes sujeitos e, nesse sentido, ela nos remete à dimensão ética: “É uma tarefa que não se realiza isoladamente, mas que prevê e tem necessidade de participação do outro. Aponta-se já aí o núcleo da reflexão ética – o reconhecimento do outro, o respeito pelo outro.” (RIOS, 2008, p. 52).

Pimenta (2002, p. 26) aponta a necessidade de pensarmos as condições em que se desenvolvem as práticas docentes e destaca a dimensão coletiva dos processos de formação docente:

A prática reflexiva, enquanto prática social, só pode se realizar em coletivos, o que leva à necessidade de transformar as escolas em comunidades de aprendizagens nas quais os professores se apoiem e se estimulem mutuamente. Esse compromisso tem importante valor estratégico para se criar as condições que permitam a mudança institucional e social.

Por meio desse contexto, compreendo a pedagogia na sua dimensão social, como um dispositivo capaz de contribuir para a vida em sociedade. Valorizando a dimensão coletiva da prática pedagógica, colabora-se para que a escola tenha como missão a formação de sujeitos para a solidariedade, para a diversidade e para o diálogo (FRANCO, 2012).

A pedagogia cria condições para que sujeitos com diferentes experiências possam encontrar-se mediante trocas de conhecimentos, experiências, saberes e significados. Ela opera na dimensão das relações, existe porque existem diferentes processos de relações, do contrário para que a ciência pedagógica? Segundo Franco (2012), ela opera na resistência ao outro.

Nesse sentido, fazer pedagogia é “exercer contínua vigilância sobre a intencionalidade” (FRANCO, 2012, p. 135), o que corresponde à reflexão constante sobre o ato de ensinar. A pedagogia, como ciência, é responsável por garantir que as intencionalidades sejam objetivadas nos processos educativos, fornecendo condições para que os processos sejam valorizados e as metas sejam atingidas.

Há, atualmente, segundo Franco (2012), um mal-estar entre educadores que parecem não reconhecer mais a dimensão utópica como parte das ações pedagógicas. Talvez tenhamos perdido o projeto de futuro, acredita a autora. No entanto,

se acreditamos, como Paulo Freire, que o papel da educação, mediado pela pedagogia, é a construção da humanidade dos homens, também convém admitir que o conceito de humanidade já não mobiliza a sociedade capitalista, onde só o consumo e o lucro parecem sensibilizar as pessoas. (FRANCO, 2012, p. 71)

A articulação do fazer docente à reflexão sobre a prática nos oferece condições para investigar os processos de ensino-aprendizagem. Pimenta (2002) refere-se a uma epistemologia da prática, ou seja, a reunião de diversos saberes à prática docente, que articulam o fazer do professor à reflexão. Para a autora, existe uma relação dialética entre a atividade docente e a pedagógica que constrói os conhecimentos pedagógicos.

A pedagogia é indissociável da relação teoria-prática-teoria e, sob essas condições, Pimenta (2002) estuda os cursos de formação docente reafirmando a importância de garantir a esses espaços maior aproximação entre a prática e a teoria, instaurando um campo simultaneamente reflexivo e prático ao fazer docente.

O cotidiano de sala de aula precisa ser constituído da dimensão reflexiva, exige análise, contextualização e compreensão dos fenômenos por meio de condições críticas transversais de todos os seus integrantes. Isso exige que o *fazer* docente possa dialogar com teorias diversas, autores e pensamentos capazes de garantir a dimensão reflexiva à prática docente, de forma a permitir que a educação possa se realizar em meio a situações singulares, instáveis e incertas (PIMENTA, 2002). A autora nos desafia a criarmos condições para que o que denomina de professor pesquisador possa ser um conceito e não um adjetivo, e assim o professor precisa ter condições de compreender a complexidade de sua atuação.

Se pensarmos a escola como espaço de disputas por diferentes projetos de sociedade, a necessidade de valorizar o pensamento pedagógico se faz ainda mais presente, pois os profissionais que atuam em meio a tantas contradições precisam da ciência para lidar com as circunstâncias e cumprir seus objetivos. Franco (2012) destaca que há muita disputa em torno *do que* ensinar, e o mesmo se dá em torno de *como* e *para que* ensinar? Isso porque não aprendemos da mesma forma.

Cabe à didática garantir que os processos de aprendizagem sejam vivenciados com interesse por professores e estudantes. Mas cabe à pedagogia oferecer direção a essas práticas, perspectiva e fundamentos. “A prática docente é prática pedagógica quando esta se insere na intencionalidade prevista para sua ação.” (FRANCO, 2012, p. 160).

Quando o professor possui consciência crítica sobre o seu fazer, ele realiza uma prática pedagógica; seu fazer está em diálogo com fundamentações teóricas, com projetos políticos, com toda uma intencionalidade que sustenta e orienta suas escolhas.

A educação como prática social possui uma dinâmica imprevisível e a pedagogia estuda os movimentos oscilantes, contraditórios e inovadores dessas práticas, buscando fundamentá-los. A ausência dos fundamentos pedagógicos na educação tem retirado da educação seu poder como prática capaz de contribuir para um projeto social justo (FRANCO, 2012). O que vemos são escolas desarticuladas e sem sentido para quem as frequenta. A prática docente, quando pedagógica, garante à educação as condições da investigação científica, pois a auxilia por meio de formulações que nascem do diálogo entre um fazer e um refletir.

De um lado, quero reafirmar que a Pedagogia, como ciência da educação, pode e deve qualificar a prática docente, tendo por perspectiva a consolidação de processos educativos e de práticas pedagógicas que concretizam a educação em um tempo-espaço social. De outro, acredito que a prática docente é o critério de verdade que nos revela como determinado espaço-tempo social está concretizando seu processo educativo. (FRANCO, 2012, p. 215).

A autora compreende a pedagogia como fundamento da prática docente, ou seja, instrumento para transformá-la. Afirmar que a ausência de um espaço de reflexão crítica nas escolas e demais espaços educacionais compromete as relações democráticas nas escolas, pois, sem reflexão, não é possível construir práticas efetivas e com sentido para os seus integrantes. O mais grave diante da crise atual da educação brasileira é que a sociedade parece se perguntar para que estudar, como se essa experiência estivesse desprovida de qualquer sentido social.

Para Franco (2008), a pedagogia não pode se constituir no vazio teórico ou em uma prática automatizada, pois depende da relação entre teoria e prática e se efetiva em uma *práxis*. Afirmar que o processo didático tem por objetivo dar resposta a uma necessidade: ensinar. O ensinar relaciona-se à necessidade de aprender do aluno e ambos envolvem o pesquisar. Mesmo assumindo novas configurações, ensinar e aprender estão articulados e problematizam os papéis e as relações entre professores e estudantes.

Se a didática tradicional centrava sua perspectiva no papel do professor como transmissor de conhecimentos, a didática contemporânea visa pensar a sala de aula e a escola como *coletivos investigadores* (LIBÂNNEO, 2009). Nessa perspectiva, professores e estudantes dedicam-se não somente à socialização e à sistematização dos conhecimentos universalmente aceitos como de competência da escola, mas também à pesquisa sobre como lidar com saberes de distintas origens ante a autonomia do processo de formação de professores e estudantes.

Assim, o professor, atuando como pesquisador de práticas pedagógicas socioculturais, pode transformar a escola em coletivos investigadores capazes de alterar sua realidade histórica. Para isso, ele necessita de ambientes institucionais que trabalhem com práticas participativas, críticas, solidárias, intersubjetivas, além de saber atuar em terrenos incertos, nos quais não existem verdades prontas, mas sim o compromisso com a investigação (PIMENTA, 2005).

Se pensarmos a didática como espaço de pesquisa pedagógica e entendermos que “o objetivo da pedagogia, como ciência da educação, será o esclarecimento reflexivo e transformador da *práxis*” (FRANCO, 2005, p. 18), evidencia-se o interesse em compreender os processos que estruturam essa mudança, ou seja, como a investigação didática alia-se à incorporação de diferentes vozes ao processo de pesquisa pedagógica. Isso porque, quando nos referimos a um professor pesquisador de suas práticas, em um processo continuado de formação, entendemos que um de seus campos de investigação deve ser o campo da cultura do estudante.

Franco (2008, p. 10) chama a atenção para a necessidade de maior aprofundamento quanto aos saberes pedagógicos e nos pergunta sobre quais são os saberes capazes de fundamentar uma prática docente: “[...] é possível uma prática docente sem os fundamentos dos saberes da ciência pedagógica?”. Segundo esse raciocínio, a mudança na prática docente só é possível quando o professor se apropria de uma prática reflexiva, ou seja, quando compreende seu trabalho docente como espaço de pesquisa didática. A escola pode ser também espaço de formação continuada se se assumir como espaço de pesquisa de *como fazer* – e esta pesquisa cobra a participação de estudantes.

Abordar a construção do sentido do aprender nos leva à reflexão *do que* estudar, às relações que estudantes estabelecem com o saber escolar nos conhecimentos expressos nos currículos. Entre outros autores, Alves e Garcia (2008) criticam a tendência ainda dominante na sociedade brasileira de caracterizar a escola pública, principalmente a voltada às camadas populares, como um espaço que os estudantes precisam frequentar para obter conhecimentos “que não têm”, conhecimentos de todos os tipos que lhe “farão bem”.

Concordando com as autoras, também questiono essa tendência, pois entendo que falta à escola a capacidade de ultrapassar a visão unificadora em torno do conhecimento para avançar na direção de uma *visão ecológica* (ALMEIDA, 2012), estruturada a partir do contexto educacional, com a participação de todos os atores constituintes em processos dialógicos e democráticos. A abordagem ecológica da educação investiga e promove relações entre sujeitos (com distintas experiências e responsabilidades) e seus contextos, espaços e condições técnicas, enfim, toda a complexidade que marca as práticas educacionais.

Para isso, precisamos debater a potência das populações em resolver seus problemas e criar conhecimentos e culturas. Sob essas condições, quem sabe, poderemos superar a ideia de que a sala de aula é um espaço em que alguém ensina outro alguém (que não sabe) e poderemos experimentar as salas de aulas como processos de fórum de conhecimentos.

Tradicionalmente, lidamos nas escolas com o conhecimento de forma linear e hierarquizada, com a estruturação de disciplinas teóricas sobre as práticas. Em geral, o conhecimento que entra na escola é decidido a partir de critérios exteriores a ela e, muitas vezes, por especialistas que adquiriram autoridade fora da escola. Essa escolha levou-nos a uma fragmentação do saber, pois os conteúdos, ao serem selecionados, são retirados de seus contextos para se adaptarem a um espaço-tempo escolar organizado e planejado em grades e áreas específicas.

É preciso um processo de controle muito grande para fazer parecer “normal” uma sequência como esta a seguir:

Durante meia hora os alunos fizeram uma “redação” sob o título “como eu vejo a Copa do Mundo”; em seguida, apanharam o caderno de Matemática e resolveram uns problemas relacionados à divisão; pausa para o recreio (os alunos voltaram muito excitados porque, entre eles, estão fazendo um campeonato de futebol, do qual algumas meninas também estão participando); depois de um descanso com a cabeça na carteira, quando comentaram baixinho, com a professora comentando do barulho, os lances do jogo, trabalharam o Atlas, em um mapa da região Nordeste; por fim, no final do dia, realizaram no pátio um ensaio de canto do Hino Nacional, para a festa de aniversário da escola que aconteceria daí a uma semana.

Reconhecemos que é preciso o desenvolvimento de um processo “muito especial” para que se considere como certo ou natural o desenvolvimento desta sequência. No entanto, esta é a “realidade” cotidianamente vivida em tantas de nossas escolas, aquela que professores e alunos foram ensinados a considerar normal. (ALVES; GARCIA, 2008, p. 70).

A organização curricular é estruturada em turmas, séries, avaliações para mudar de nível, em classificações. Tudo na escola “precisa ser organizado” sob esses princípios planejados. Quando a curiosidade de um estudante, ou um fato ocorrido (externo ou interno à escola), irrompe, muitas vezes a resposta é “vamos ver isto no final do ano” – nada nessa estrutura ou nesse planejamento parece estar aberto para os processos imprevisíveis de aprendizagem, que marcam os interesses espontâneos dos estudantes. No entanto, os jovens não estão somente nas escolas e possuem diversas experiências sociais, utilizam distintos instrumentos de relação com o mundo e produzem muito conhecimento que pode contribuir com o conhecimento e as práticas escolares.

Nas condições atuais em que observo a educação, não é exagero afirmar que a escola trabalha para selecionar aqueles que “sabem” daqueles que “não sabem”. Essa escola trabalha com um currículo oficial, apagando do cenário as condições dos muitos povos que compõem o que nos habituamos de chamar de *um* Brasil. Com isso, as pessoas vão às escolas para adquirir aquilo que é considerado apropriado pelos detentores de poder econômico e acadêmico, enquanto os conhecimentos das classes populares, construídos nos cotidianos de suas vidas, vão sendo negados na escola como um “não saber”, embora esteja lá e apareça nas vozes dos estudantes e suas experiências.

Instaura-se assim um debate entre o currículo oficial e outro que é velado (ALVES; GARCIA, 2008). Parece-me que, quando estudantes afirmam não compreender o sentido da escola para suas vidas, estão falando que seus saberes continuam sendo tratados como “não saberes”, ocultos, com pouco espaço para o diálogo com professores, que dirá a instauração de um campo de experiências compartilhadas nas salas de aula.

Aqueles que têm estudado o cotidiano da escola – e da vida – sabem, no entanto, que as vozes, nos projetos dominantes, proibidas de falar, continuam falando, os sons interditados que neles circulam são ouvidos por alguém, os cheiros aí produzidos chegam a algum lugar. De maneira caótica, como na vida, nos cotidianos das escolas continuam a ser tecidas redes sem começo nem fim e que, como nos ensina Prigogine, do tão negado e temido caos pode emergir uma nova organização. E é isto que tanto assusta aos que ainda detêm o poder e que tanto se aferram à ordem. (ALVES; GARCIA, 2008, p. 74).

Estudar as relações de estudantes com o saber nos exige que repensemos os conhecimentos escolares organizados “disciplinarmente” e que enfrentemos os avaliadores que insistem em resultados, desconsiderando os processos e as relações que precisam ser reconstruídas das escolas como espaços e práticas de culturas. Como enfrentar as relações complexas de estudantes com suas escolas sem enfrentar as relações sociais que as reproduzem?

Voltamos-nos então à condição epistemológica que dispõe o mundo em ordens que anunciam, previamente, os caminhos que devemos percorrer nas nossas relações com o conhecimento. Alves e Garcia (2008) afirmam que mesmo o verbo *construir* deve ser revisto, pois necessitamos adentrar outras condições de relações com o conhecimento, é preciso criar conhecimentos e, para isso, superar a visão hierarquizada e linear que marca as nossas relações com o conhecimento.

Para Deleuze e Guattari (1995) e Santos (2007, 2010), entre outros autores, o conhecimento está em redes que seguem caminhos variados, imprevisíveis, reflexos da complexidade social contemporânea. Entendo ser importante enfrentarmos essas relações também no campo escolar, vivenciando outras relações entre os processos de aprendizagem e os conhecimentos escolares.

É Gallo (2008) quem nos pergunta se a função da escola é instruir ou formar. Para ele, educar abarca a própria instrução, mas vai além e avança: formar é garantir condições intelectuais e sociais de atuação. A instrução trabalha a aquisição de ferramentas, mas estas não são suficientes para que a pessoa possa se relacionar autonomamente com o mundo. Falta-lhe a postura diante da realidade, aquilo que o constitui como sujeito, simultaneamente particular e social. Se concordarmos com o autor, poderemos pensar o estudante como sujeito social formando-se não apenas na escola, mas no bairro, no núcleo familiar, na cidade etc.

A formação do aluno jamais acontecerá pela assimilação de discursos, mas sim por um processo microsocial em que ele é levado a assumir posturas de liberdade, de respeito, responsabilidade, ao mesmo tempo em que percebe essas mesmas práticas nos demais membros que participam deste microcosmo com que se relaciona no cotidiano. (GALLO, 2008, p. 17).

Segundo o autor, precisamos criar condições para fazer dos currículos novos mapas, não marcados por condições epistemológicas previamente concebidas, fragmentadas, mas por um “saber não disciplinar” que expresse a potência da diversa condição cultural que marca as sociedades contemporâneas. Esse caminho, afirma Gallo (2008), não é o da interdisciplinaridade, pois, mesmo que em uma posição diferenciada da tradicional, a interdisciplinaridade se desenvolve a partir da disciplina. O desafio é nos conduzirmos para *uma outra maneira* de nos relacionar com o saber.

Deleuze e Guattari (1995), em busca de estruturar um paradigma radical, outras cartografias de sentido, formulam um projeto de multiplicidade que muito nos interessa em meio ao contexto plural que nos marcam. Referem-se a conjuntos complexos nos quais os elementos não se remetem necessariamente uns aos outros, mas são imprevisíveis. Apresentamos o paradigma do rizoma, pois acreditam que ele é capaz de fundamentar outras condições filosóficas, diferenciadas na abordagem do conhecimento, ao romper com a estrutura organizada, sistematizada e programada. “Não chegar ao ponto em que não se diz mais EU, mas ao ponto em que já não tem qualquer importância dizer ou não dizer EU. Não somos mais nós mesmos. Cada um reconhecerá os seus. Fomos ajudados, aspirados, multiplicados.” (DELEUZE; GUATTARI, 1995, p. 17).

O paradigma rizomático entende que quando o conhecimento está preso a qualquer estrutura, seu desenvolvimento fica submetido às condições das combinações que a estrutura permite. Conforme Deleuze e Guattari (1995), não basta dar vida ao múltiplo, é preciso *fazer* o múltiplo e, para isso, é necessário subtrair o único da multiplicidade, o que corresponde a repensarmos as condições que teríamos de rever e então recriar as estruturas que formatam as relações que estabelecemos com o conhecimento.

O paradigma rizomático é regido por seis princípios básicos:

1. Princípio da conexão – qualquer ponto de um rizoma pode ser/estar conectado a qualquer outro, sem obedecer a uma ordem intrínseca.
2. Princípio da heterogeneidade – as muitas possibilidades de conexão levam sempre a processos diferenciados entre as partes.
3. Princípio da multiplicidade – opõe-se à unidade; os rizomas não assumem qualquer forma definida, são múltiplos.
4. Princípio da ruptura significativa – o rizoma não pressupõe qualquer processo de significação, está sempre sujeito à fuga, ao imprevisível. Embora esteja constituído

em mapas, é sempre provisório, rascunho. Pode ser refeito a todo instante. Como no devir, não cessa de se transformar.

5. Princípio da cartografia – o rizoma pode ser mapeado, mas possui entradas múltiplas, diversos pontos levam ao mesmo ponto e a qualquer outro.

6. As cópias dos mapas rizomáticos são sempre seu inverso, apontam para novas possibilidades.

Por meio do paradigma rizomático, o conhecimento assume múltiplas possibilidades de conexão, de aproximação, de corte etc. Gallo (2008) propõe que, a partir das contribuições de Deleuze e Guattari, formulemos a *transversalidade* como uma forma de nos relacionarmos com o conhecimento. Os “saberes transversais” são saberes constituídos por diferentes campos do conhecimento, instauram conceitos que só podem ser compreendidos transversalmente e se originam em uma dimensão complexa que nos cobra multiplicidade, condições igualmente complexas de abordagem.

Essas questões trazem consequências diretas para as práticas educacionais, pois instauram condições diferenciadas na relação do estudante com o saber. “No contexto rizomático, deixando de lado essa ilusão do Todo, a educação poderia possibilitar a cada aluno um acesso diferenciado às áreas do saber de seu particular interesse” (GALLO, 2008, p. 29). Suponho que essas contribuições indicam caminhos mais livres do ponto de vista epistemológico, principalmente entre nós ocidentais.

É evidente que tal oportunidade só poderá ser construída no campo educacional se nos aproximarmos de outras condições políticas, pois o problema nos cobra relações inovadoras entre o Estado brasileiro e nossas múltiplas realidades, entre escolas e seus estudantes.

A transversalidade rizomática, por sua vez, aponta para o reconhecimento da pulverização, da multiplicização, para o respeito às diferenças, construindo possíveis trânsitos pela multiplicidade dos saberes, sem procurar integrá-los artificialmente, mas estabelecendo policompreensões infinitas. (GALLO, 2008, p. 28).

É inegável que o fluxo de informação vem sendo amplamente transformado, seja pelas novas tecnologias de informação, seja pelas novas condições sociais que estão em curso. Hoje assistimos a uma luta, que se reflete nas escolas, entre “uma ordem instituída” na relação com o conhecimento e as muitas ordens que emergem, apesar daquela.

Não podemos, porém, perder de nosso horizonte que a utopia que nos guia é algo bem maior: a criação de uma concepção de saber que vislumbre a multiplicidade sem a fragmentação; um currículo e uma escola na qual as crianças possam aprender sobre

o mundo em que vivem, um mundo múltiplo e cheio de surpresas, e possam dominar as diferentes ferramentas que permitem seu acesso aos saberes possibilitados por este mundo, e possam aprender a relacionar-se com os outros e com o mundo em liberdade. (GALLO, 2008, p. 33).

O desafio parece ser o de formularmos uma prática pedagógica fundamentada em processos de negociação de culturas, processos compartilhados e dialógicos de elaboração de aprendizagens significantes para estudantes na perspectiva do sujeito de direitos.

Neste ponto, volto-me para a articulação entre os desafios em torno da construção de sentido para a prática escolar e as condições sociopolíticas de que dispomos no Brasil atualmente.

Pensar a educação como um direito nos provoca a examinar as condições de garantia de direitos que marcam nossas práticas sociais. Com uma constituição democrática completando 26 anos em 2014, são muitos ainda os desafios envolvendo a garantia de direitos no Brasil. Pretendo, portanto, articular as condições políticas do Brasil ao fenômeno do fracasso escolar atribuído às classes populares cada vez mais presentes nas escolas públicas.

Num país marcado pela desigualdade social, desafia pensarmos as relações entre pobreza e educação. A ideia de pobreza, além de estar diretamente relacionada à limitação material, pode também ser definida como ausência de liberdade em determinado campo da vida humana. No entanto, é evidente que a falta de renda implica, na maior parte das vezes, a ausência de outros direitos: o de morar, estudar, trabalhar, atuar, entre outros.

Para o economista prêmio Nobel, Amartya Sen (2007), pobreza é a diminuição de *espaço de liberdades substantivas*, ou seja, diminuição das capacidades básicas de viver, o que inclui a renda, mas vai além. As liberdades substantivas são aquelas que se relacionam às liberdades de poder existir num sentido amplo. Segundo o autor, são essas liberdades as responsáveis pelas condições de desenvolvimento, ou seja, de superação da pobreza, das nações.

Desenvolvimento, nessa perspectiva, está expresso na liberdade que cada pessoa tem de levar a vida que valoriza. “Ter mais liberdade melhora o potencial das pessoas para cuidar de si mesmas e para influenciar o mundo, questões centrais para o processo de desenvolvimento” (SEN, 2007, p. 33). Talvez possamos nos perguntar o que a educação pode fazer para garantir as condições de liberdade e promover o desenvolvimento dos povos, se quisermos entendê-la num cenário marcado por desigualdades, como o brasileiro.

Se concordarmos com as ideias de Sen (2007), estaremos na direção de formular uma concepção de educação para a conquista das liberdades, já que, nesse contexto teórico, são elas que estruturam um modelo de desenvolvimento para além da concepção do acúmulo de renda. O desafio é a formulação de uma prática educativa orientada para a liberdade do sujeito, para a interculturalidade e para a gestão democrática das sociedades.

Para articular liberdade, diversidade e desigualdade social, por meio de uma compreensão de educação como um direito social, recorro a Dubet (2007), pois encontro nele importante argumento para o desafio que pretendo desenvolver. Diante da desigualdade social, além de acompanhar seus números e indicadores que revelam seu crescimento ou redução, quero compreendê-la mediante a formulação de um conjunto de processos que se manifestam em esferas tanto coletivas como particulares.

Dubet (2007) refere-se a dois momentos distintos na modernidade diante das desigualdades sociais. Primeiro, recorre a Tocqueville, para quem a modernidade foi um “triumfo obstinado da igualdade” (DUBET, 2007, p. 14). O período compreendeu todas as desigualdades como injustiça. Nesse contexto, as democracias se afirmaram como espaços para fazer recuar toda e qualquer desigualdade, avançando na formulação e conquista de direitos humanos. Esse foi sem dúvida um importante momento na conquista de justiça social. No entanto, para o autor, é preciso rever essas condições atualmente, pois o contexto político mudou.

O segundo momento é constituído com impulso do pensamento marxista, quando este indica que as desigualdades são a base da sociedade capitalista. É o capitalismo o responsável pelas diferenças de classe que estariam na base das desigualdades. Assim, “as classes e as desigualdades de classes são não só aquilo que precisa ser explicado, mas são, sobretudo, o que explica a maior parte das condutas sociais e culturais” (DUBET, 2007, p. 15). Nessa visão, os movimentos sociais oriundos das lutas políticas entre as classes são os responsáveis por explicar as identidades coletivas dos distintos grupos sociais.

Para o autor, o encontro da igualdade democrática com as desigualdades capitalistas engendram novos conflitos que cobram outros direitos, isto é, uma outra regulação política. Os sujeitos, oriundos de condições sociais diferentes, querem igualdades de direitos, mas querem poder se constituir *por meio* de uma dimensão social que lhes permita ser particular, recusa a homogeneização, como quer a cultura massificada do mundo globalizado.

Nessas novas condições sociopolíticas, igualdade corresponde à uniformização imposta pela cultura de massa. Sem que a pobreza tenha sido eliminada, apesar das lutas pela garantia de direitos, a segregação permaneceu: os filhos de classes populares se encontram atuando em setores menos valorizados economicamente.

O crescimento de uma pobreza escandalosa, aprisionada em “bairros de exílio” indica, ao contrário, que o movimento de homogeneização se manteve, já que tais pobres não são mais pobres que os pobres de antigamente, mas parecem estar reduzidos a esse estado. (DUBET, 2007, p. 18).

Pode-se, com base nas constatações de Dubet (2007), traçar algumas relações com os desafios e conquistas que os movimentos sociais que buscam a garantia de direitos na educação vêm atravessando. Após a Constituição de 1988, o desafio foi o de garantir o acesso a **todos** os brasileiros à escola (GHANEM, 2004). Havia naquele momento a impressão de que todos deveriam ter acesso aos conhecimentos escolares para que as desigualdades oriundas das lutas de classe pudessem ser superadas.

No entanto, essa premissa não se concretizou, uma vez que o saber que a escola buscava democratizar *para todos* não havia sido elaborado *por todos* e representava o pensar das classes dominantes. Essa escola, que difunde o saber dominante, não foi capaz de dialogar com todos e fracassou, como demonstram os resultados brasileiros da área (SOARES, 2012). Com isso, voltamos a nos perguntar qual o paradigma da educação, das práticas pedagógicas e dos saberes, é capaz de garantir a conquista do direito a aprender e concluir a vida escolar com qualidade.

A educação tem se mantido como um bem hierarquizado, contribuindo ainda pouco para a superação das condições de desigualdades que marcam o País. Atualmente, as desigualdades sociais desafiam-nos enquanto o desejo por direitos aumentam. Com isso, os diversos atores e movimentos sociais avançam diante de suas causas, nem sempre novas, embora cada vez mais pronunciadas.

Dubet (2007) refere-se a *múltiplas desigualdades*, isto é, a condições que não podem mais ser explicadas por meio da análise de luta de classes e muitas vezes conjugam mais de uma condição desigual, o que corresponde a um aumento dos desafios na conquista de direitos ou de múltiplas diferenças articuladas a processos sociais também complexos.

Diante das novas consciências de desigualdades, a escola não soube o que fazer, pois diversos atores sociais reclamam que, apesar de estarem em número cada vez maior nas escolas brasileiras, continuam sem participar, em condições de igualdade, do projeto de educação em curso no País.

Em âmbito escolar, essas desigualdades são expressas tanto no acesso à escola, como na pirâmide que representa o sistema escolar nas condições sociais de seus integrantes. Isto sem falar nas relações de poder que marcam as relações de ensino-aprendizagem nas salas de aula, onde frequentemente estudantes com experiências culturais diversas daquelas que propõem a escola são considerados fracassados e a abandonam (GHANEM, 2004).

Nessa perspectiva, pode-se afirmar que ao invés de reduzir, a escola ainda acrescenta desigualdades à realidade social brasileira, apesar do esforço contrário de muitos profissionais da área. Não seleciona mais na entrada na escola, mas *seleciona durante* os anos em que se estuda. Nesse cenário em que “todos são tratados iguais”, se alguns fracassam pode-se concluir que seria devido ao trabalho que realizam, só restando a esse grupo se autorresponsabilizar, sentir-se inferior, sair do jogo ou destruí-lo, como demonstram as narrativas de estudantes integrantes desta pesquisa no próximo capítulo.

Nesse contexto de lutas políticas, em torno do direito à educação, insinua-se, talvez, um terceiro momento da modernidade (já tardia) quando as desigualdades nascem de uma competição “entre iguais”, fazendo com que seja importante valorizar as condições capazes de fazer do sujeito autor de si mesmo – aspecto também ressaltado por Touraine (1999).

A escola destaca-se como um importante espaço para *cada um* vir a ser *cada um*. Para cumprir essa função social, precisa constituir-se num espaço capaz de construir conhecimentos no plural, a partir de sujeitos sempre particulares, em suas formas de vida, mas nem por isso individualistas, muito pelo contrário, sujeitos que assumem formas que se expressam num ambiente social, de preferência em condições de respeito e solidariedade.

Aqueles que “fracassam” nesse momento não aceitam mais serem ignorados e colocam em xeque o projeto de escola e educação em curso no Brasil, afirmando que possuem projetos diferenciados e que pretendem disputá-lo¹⁰. Temos então de um lado a tensão democrática e do

¹⁰ Em todo o território brasileiro há disputas em torno do paradigma hegemônico da cultura institucionalizada pela escola. Diversos grupos socioculturais vêm buscando maior diálogo com as escolas colocando o problema das relações culturais e saberes escolares na pauta do MEC. Uma consequência direta pode ser observada na criação, em 2006, da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade do Ministério da Educação (Secadi), que desenvolveu programas e ações de governo voltadas para as diversas redes de educação com o intuito de aprimorar a qualidade da educação pública por meio do diálogo com os movimentos sociais expressos em realidades plurais em todo território brasileiro. Destaco três exemplos mais significativos: O primeiro refere-se à educação indígena, em torno da qual as disputas são intensas e os problemas complexos de serem enfrentados. O Decreto 26/1991, que atribuiu ao MEC as responsabilidades principais na formulação e coordenação de uma política nacional de educação escolar indígena, ficando a sua execução na esfera municipal e estadual, não pôs fim às ações da Fundação Nacional do Índio (Funai), nesse setor específico, mas foi do MEC que partiram as grandes transformações do período por meio da Secadi (2007). Esse foi um momento significativo nas disputas em torno do paradigma para a educação indígena, talvez o mais importante para a consolidação do ensino escolar indígena no Brasil como o conhecemos até hoje: a passagem de um “modelo assimilador” para o

outro, o mercado e o mérito, o que parece indicar que as desigualdades não formam um sistema, como talvez em algum momento possam ter sido, mas são a expressão de lutas e tensões específicas da sociedade. Por essa razão, os movimentos sociais igualitários estão centrados no reconhecimento de suas subjetividades e buscam a igualdade a partir de suas especificidades, ou seja, suas diferenças.

Uma educação voltada para valores, saberes e tradições universais cede lugar a uma educação que concede valor à diversidade (histórica e cultural) e ao reconhecimento do outro. Buscam-se escolas culturalmente heterogêneas, que se afastem da ideia de que todos pertencem ao mesmo ambiente cultural ou devem atingi-lo. Não se trata, portanto, de adaptar a escola àquilo que a sociedade espera dela, mas sim de repensá-la dentro da lógica do sujeito, da lógica da construção da democracia.

Interessa refletir sobre como a hegemonia de saberes marca as práticas pedagógicas e, sob muitos aspectos, impede o debate em torno de uma educação voltada para a diversa realidade cultural, esta sim capaz de garantir a expressão das liberdades instrumentais, para voltar a Sen (2007). Trabalha-se nas escolas ainda numa perspectiva global, em que as metas e os sujeitos são compreendidos como se todos, por meio de processos uniformes, pudessem aprender a mesma coisa mediante processos semelhantes. Mas sabemos que para transformar estruturas viciadas é preciso existir condições a fim de que possamos formular atitudes emancipatórias. Para superar a homogeneização e as estruturas preestabelecidas que marcam as relações ensino-aprendizagem seria interessante criar condições para que outro olhar em relação à educação possa se desenvolver.

Para muitos professores e educadores do Brasil, a democratização da educação escolar depende da proposição de *outra concepção* de educação, relacionada às necessidades que cada

“modelo diferenciado”. Diversas conquistas foram construídas no período como a criação de licenciaturas voltadas para as culturas indígenas envolvendo seis universidades federais: Universidade do Estado do Amazonas (UEA), Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), Universidade Federal do Estado de Minas Gerais (UFMG), Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), Universidade Federal de Roraima (UFRR) e a Universidade Federal de Rondônia (Unir). Disponível em: <<http://ensinosuperiorindigena.wordpress.com/>>. O segundo exemplo que destaco foi desenvolvido pelo Movimento Sem Terra (MST) em que a educação é uma bandeira antiga. O movimento luta pelo acesso à educação pública, gratuita e de qualidade, em todos os níveis para a população do campo, e já conquistou aproximadamente 2 mil escolas públicas nos acampamentos e assentamentos em todo o País, abrindo as portas da escola para 160 mil crianças e adolescentes sem terra. O movimento acredita que os camponeses têm o direito e o dever de participar da construção do seu projeto de escola. Disponível em: <<http://www.mst.org.br/node/1050>>.

Por fim, a necessidade de valorizar a diversidade étnica do País e promover um maior conhecimento sobre a cultura negra tem sido uma bandeira dos grupos e movimentos negros há anos. Em 2003, o então presidente Luiz Inácio Lula da Silva sancionou a Lei 9.394, que estabelece a obrigatoriedade para a temática da História e Cultura Afro-Brasileira nas diretrizes da educação nacional.

um dos cidadãos possui de participarem e serem ativos na formulação de sua própria educação. A “escola para todos” tem produzido desigualdades e é necessário revê-la, pois foi produzida por grupos dominantes economicamente e não atende à demanda da diversa população brasileira.

Ghanem (2004) afirma que foi com a instauração dos sistemas públicos de educação que começamos a pensar na articulação entre educação e democracia. No entanto, as relações entre gestão democrática e qualidade da educação são ainda pouco estudadas. Como recentemente os esforços no Brasil foram concentrados na conquista da universalização do acesso à escola, as pesquisas em torno das condições para a permanência são recentes.

O tema da gestão democrática não é considerado um indicador de qualidade¹¹ e há poucas pesquisas buscando identificar as relações entre a participação da comunidade escolar na gestão e suas implicações na formação produzida. Mais recentemente, com a crescente importância que a conquista da democracia vem ganhando na vida brasileira, o tema precisa ser mais bem investigado. Pode a prática escolar dialogar com os desafios da conquista de uma dimensão realmente pública para a educação brasileira sem garantir condições democráticas tanto nas suas relações internas como nas relações que as escolas estabelecem com demais atores sociais?

A democracia, regime dinâmico em que a transformação é própria das lutas políticas que promovem as mudanças sociais, se estrutura por meio de poderes transparentes nos quais um conjunto de regras constitui um campo coletivo de tomada de decisões, em que está previsto, facilitando a participação mais ampla possível dos interessados. Na democracia, nós, sujeitos, estamos reunidos uns aos outros em busca de uma vida comum que caracteriza a sociedade.

¹¹ O principal instrumento de acompanhamento do desempenho das escolas no Brasil é o Ideb, formulado para medir a qualidade do aprendizado nacional e estabelecer metas para a melhoria do ensino. Os índices de aprovação são obtidos a partir do Censo Escolar, realizado anualmente. As médias de desempenho utilizadas são as da Prova Brasil, para escolas e municípios, e do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), para os estados e o País, realizados a cada dois anos. São muitos os debates em torno da necessidade de aperfeiçoamento do Ideb. No entanto, a inclusão da avaliação das condições da gestão no desempenho escolar não indica possuir ainda condições para efetivar-se. Há um esforço do MEC em orientar municípios, estados e o Distrito Federal a elaborarem o Plano de Ações Articuladas (PAR) a partir de uma maior atenção à gestão democrática, compreendendo-a, nesse plano, como instrumento de qualidade. O PAR, instituído pelo MEC, em 2007, possui caráter plurianual e tem por objetivo “contribuir para a melhoria das condições de acesso, permanência e desenvolvimento dos sistemas estaduais e municipais de educação básica” e se reporta às “ações supletivas e redistributivas destinadas à correção progressiva das disparidades no padrão de qualidade do Ensino” dos municípios selecionados com base no Ideb, que aderiram ao *Compromisso Todos pela Educação*. A proposta faz parte do PDE, criado em 2007. Observa-se no PAR um nível de detalhamento da dimensão gestão educacional bastante ampla, mas ainda insuficiente para impactar as políticas de avaliação no País.

O que parece emergir como desafio é a necessidade de revisão da função social da escola. Como garantir sentido à prática escolar? Sem essa revisão não poderemos avançar na formulação de um paradigma capaz de responder às demandas da educação e vida contemporânea. Aquela escola que emergiu no contexto da modernidade foi marcada como a instituição que devia realizar uma mediação cultural estruturada na *transmissão da cultura*.

Esse princípio fundamenta a educação escolar contemporânea e para alguns autores (MOREIRA; CADAU, 2007) é talvez responsável pelo “fracasso” entre aqueles que não se identificam com esse projeto de educação. O que acreditam estar em questão é a função da escola. Os “outros”, ou os “fracassados”, acabam por colocar em xeque o projeto de educação e passam a interrogar e a formular novos paradigmas, tencionando a função da escola, de transmissão de cultura, para recriação da cultura ou compreender as conexões culturais e as relações de poder aí envolvidas.

Rever as funções da escola nos leva a questionar como conquistaremos uma prática escolar com pertinência social, em que possamos vivenciar uma escola como espaço de crítica social. Se por um lado ainda estamos ancorados em práticas pedagógicas e currículos responsáveis, em grande parte, pelo processo de homogeneização a que assistimos, por outro, é preciso reconhecer que as lutas pela conquista da diversidade vêm ampliando o debate em torno do que seria a formação para o homem do século XXI (MOREIRA; CADAU, 2007).

Estaríamos errados em cobrar que a educação para o diverso grupo de estudantes que frequentam as escolas no Brasil deva questionar-se por sua pertinência social e deixar de ser somente um “serviço” para o desenvolvimento do País? Nessa perspectiva, ela estaria desafiada a formular condições democráticas no seu interior e nas relações sociais que estabelece com demais atores sociais.

Para Ghanem (2004), o papel da escola nas sociedades democráticas está relacionado às demandas por condições plurais diante das condições de aprendizagem. Estas precisam garantir e aumentar a capacidade de expressão e a iniciativa daqueles que não possuem vozes, mas precisam tê-las. A escola seria um espaço capaz de desenvolver processos, sempre provisórios, de construção de identidades, pois este é o trabalho do sujeito contemporâneo: tornar-se sujeito, durante toda a vida, mas principalmente enquanto é jovem e estuda. Uma escola democrática é um dos meios importantes para garantir a conquista da diversidade social e, simultaneamente, os direitos iguais a todos, ou seja, as condições para que o sujeito possa elaborar-se a si mesmo e também atuar socialmente sob a ética da solidariedade.

2.1 Cultura: Muitos Sentidos para um Conceito

Existir é diferir.
Gabriel Tarde (1843-1904)

Falar de cultura é falar de diferenças. Tentarei explicar-me e, para isso, quero começar por Tarde (2007), quando afirma que a diferença é o que todos têm em comum. Para o autor, a “diferença vai diferindo”, sem, no entanto, ir aumentando (como nas teorias da divisão do trabalho) ou diminuindo (como nas teorias da massificação); ela simplesmente vai diferindo.

Suas afirmações me parecem importantes para pensarmos o conceito de cultura, porque tradicionalmente o associamos à ideia de pertencimento a grupos, a identidades, mas Tarde (2007) propõe um pensamento constituído de uma “diferença diferente”, em que o universal só pode ser alcançado pela mediação das muitas diferenças que o compõem, o que pode significar seu reverso, mas não o é. Vejamos. Refere-se a relações infinitesimais¹² que se interpenetram reciprocamente em relações sempre diferentes, e estas seriam responsáveis pelo que constituiria o universo: “[...] um átomo é um meio universal ou que aspira a sê-lo, um universo para si, não apenas um microcosmo, mas o cosmo inteiro conquistado e absorvido num único ser.” (TARDE, 2007, p. 15).

O autor propõe pensarmos as unidades não como entes em si, mas como entes descontínuos, atravessados entre si; ele se refere a *unidades compostas*. Esse “composto” é um ente que não para de diferir, pois está sempre em relação, e esta relação o transforma sucessivamente. Para Tarde (2007), a diferença não é um “abismo ontológico”, mas uma ação que decorre das relações entre os entes. Nesse sentido, define o ser humano não como uma figura de essência, ou de transcendência, mas por sua posição e perspectiva, ou seja, pelas relações que estabelece com os outros e com o mundo e pelas posições que assume.

Tarde (2007) afirma que temos dificuldade de compreender o “outro”, porque pensamos nossa existência a partir do verbo SER (*je suis*, “eu sou”), o que corresponde à formulação de uma compreensão do mundo a partir do ponto de vista do *eu*. Propõe que pensemos o mundo a partir do verbo HAVER (*Il y aura*), o que representaria uma mudança de ponto de vista – entre

¹² Para Tarde (2007), o que conta não são os indivíduos, mas as relações infinitesimais de repetição, oposição e adaptação que se desenvolvem entre ou nos indivíduos, ou melhor, em um plano em que não faz sentido algum distinguir o social e o individual. São esferas de ação que se interpenetram e cujo centro é um ponto singular de propriedades (VARGAS, 2007).

o *eu* e o mundo ou entre o *eu* e o *outro* – estruturada a partir do olhar daquele que existe para um ponto de vista relacional: o mundo há e nele eu também. O autor afirma que a partir da conjugação verbal “eu sou” não é possível a formulação de qualquer realidade que não a do sujeito que *é*, e a realidade exterior nessa perspectiva precisa ser negada, pois ela só existe a partir de um *eu* e não a partir dela mesma.

A perspectiva de Tarde (2007) é relacional, refere-se a seres e entidades compreendidos como “compostos” que se constituem em processos sucessivamente diferenciados entre si, que, em última instância, são o próprio sentido de universo. Quer formular um universo a partir da ideia de infinito, de diferenças que não cessam de diferir.

Embora Tarde não se refira a processos culturais, na condição de sociólogo, estuda as leis da sociedade e sua contribuição é significativa para as abordagens contemporâneas em torno do tema, pois abordam processos sociais compreendendo-os por meio de relações, questionando no tema as abordagens que muitas vezes aproximam cultura de unidade.

As contribuições do sociólogo propõem uma inversão no olhar para nossas práticas pedagógicas. Muitas vezes, ao nos apoiar na visão sociocultural, buscamos compreender “as identidades” dos grupos que estudam em determinada escola. Mas o que se tem afirmado na antropologia contemporânea é que a ideia de identidade é sempre transitória, mutável, pois não para de se alterar em função das relações que estabelece com “os outros”.

Essa concepção de cultura faz com que o trabalho docente seja mais complexo, mais difícil talvez. Demanda pensarmos os estudantes como sujeitos plurais, o que cobra que as práticas docentes se estruturam a partir de variáveis. A ideia de cultura como *relações entre diferentes* nos permite pensar que nossas estratégias e metas pedagógicas sejam direcionadas às experiências dos estudantes. Talvez, a partir de Tarde, possamos pensar a cultura como espaço de negociação, de relação, e, assim, transformar as diferenças que atrapalham as aprendizagens em estímulo ao diálogo.

Para introduzir o debate em torno de um termo com tantos sentidos, organizo, a partir de Chauí (2006) e Wagner (2010), algumas concepções a respeito do conceito.

Ao buscar a origem da palavra cultura veremos que ela significa “cultivo”, “cuidado”, sentidos que inicialmente estavam relacionados com a palavra terra, com os outros seres, ou com o sagrado. “Cultura era uma ação que conduz à plena realização das potencialidades de alguma coisa ou de alguém, significava: desenvolver, fazendo brotar, frutificar [...]” (CHAUÍ, 2006, p. 129).

No século XVII, na Europa, a palavra se associava mais diretamente a outro conceito, o de civilização. Nesse período, a cultura é critério que mede o grau de civilização de uma sociedade e se relaciona com os saberes e práticas de determinada sociedade, bem como com a ideia de evolução que possui a sociedade.

No século XIX, o conceito de cultura passa a constituir um ramo das ciências sociais, da antropologia e dos estudos do Homem (em grego, *antros*). No início da antropologia, continua associada à ideia de evolução, marcada política e ideologicamente. Dessa concepção, nasce a ideia de povos primitivos – aqueles em condições distintas do padrão ocidental capitalista – e não primitivos – aqueles que dominassem a escrita, que possuíssem um mercado e um Estado – (CHAUÍ, 2006).

No século XX, alguns antropólogos, talvez influenciados pelas ideias marxistas, abandonam essas ideias dando início à antropologia social e à antropologia política, e o conceito ganha então significância relacionada ao campo das formas simbólicas. Essa formulação permite a compreensão das singularidades e diferenças nas experiências dos distintos grupos sociais, sem que estejam associados à ideia de evolução. “A cultura passa a ser entendida como criação coletiva de linguagem” (CHAUÍ, 2006, p. 131).

A cultura é, então, compreendida como campo no qual uma comunidade *institui relações*¹³ entre seus membros e com a natureza. Chauí (2006) nos ensina que o termo seria preciso se a sociedade de classes não fosse marcada pela exclusão, pois na concepção moderna de sociedade não cabe o termo “comunidade”. Este, para a autora, é generoso e compreende todos, enquanto a ideia moderna de sociedade implica individualismo e divisões bem marcadas. “Como então, diante de uma sociedade dividida em classes, manter o conceito tão generoso e tão abrangente de cultura?”, pergunta Chauí (2006, p. 134).

A obra do antropólogo Claude Lévi-Strauss, a partir de sua demonstração – relativista — afirma que não se pode avaliar nenhuma cultura por parâmetros exteriores, ou seja, é indesejável formular juízos de superioridade de uma cultura sobre a outra (CHAUÍ, 2006).

A oposição entre o culto e o inculto estrutura-se na relação entre a cultura erudita (ou de elite), própria dos intelectuais e artistas, e a popular, dos trabalhadores urbanos e rurais. Chauí (2006) entende que essas definições em torno da cultura são consequência da divisão social das classes e aparecem para o senso comum com diferenças qualitativas também: a popular seria mais simples, tradicional, repetitiva, enquanto a erudita seria de vanguarda,

¹³ Indica-se a relação direta com as contribuições de Tarde (2007) para os estudos culturais.

voltada para o futuro, com clara distinção entre o artista e o público, e também de difícil compreensão.

Para Chauí (2006), o desafio é tratarmos a cultura como direito e, nesse sentido, a autora considera que é preciso enfrentar as relações que esta estabelece com o Estado, o mercado e os criadores (sujeitos sociais distintos).

Há ainda o sentido de cultura associado à ideia de acumulação, ou substância (WAGNER, 2010), e esta se expressa no campo institucional. As instituições culturais de uma cidade são museus, bibliotecas, orquestras, universidades e escolas, espaços que buscam conservar o patrimônio científico, artístico e técnico de nações. Essas conquistas são preservadas, ensinadas e ampliadas nessas instituições.

Neste projeto de pesquisa que apresento, pretende-se trabalhar com o conceito de cultura desenvolvido na antropologia contemporânea por autores como Canclini (2005) e Geertz (2001). Ambos trabalham com a ideia de cultura como processos sociais, como relações¹⁴ que se estabelecem entre diferentes. Pode-se afirmar que a cultura abarca o conjunto de processos sociais de produção, circulação e consumo da significação na vida social.

Para esses autores, a cultura como processo se estabelece nas relações entre grupos e não em seu interior. A cultura de determinado grupo não assume um contorno definido, mas está sempre em mutação, por meio das relações que estabelece com outras. Ela não aparece de forma única, daí a importância de se estudar a recepção e apropriação de bens e mensagens, pois é no território das relações que a cultura se manifesta.

Em vez de apenas a cultura como tal, passamos a ter culturas (...) o que faz os sérvios serem os sérvios, os cingaleses serem cingaleses (...) ou qualquer pessoa ser qualquer pessoa, é que eles e o resto do mundo, num dado momento e até certo ponto, para certos fins e em certos contextos, passaram a ser vistos como contrastantes com o que os cerca (GEERTZ, 2001, p. 217).

A visão da cultura como consenso em torno de elementos e concepções comuns torna-se pouco viável diante da dispersão e da desarticulação que marcam a paisagem contemporânea. A diversidade das culturas persiste e prolifera, mesmo em meio às poderosas forças para a globalização, para a homogeneização. “Quanto mais as coisas se juntam, mais ficam separadas: o mundo uniforme não está mais próximo do que a sociedade sem classes.” (GEERTZ, 2001, p. 217). O autor propõe pensarmos a cultura como o conjunto de influências, trocas e

¹⁴ Destaca-se outra relação direta com as contribuições que Tarde (2007) para os estudos culturais.

negociações de significados expressos em condutas compartilhadas entre sujeitos de grupos sociais distintos.

Como conjunto de significados e condutas compartilhadas, entendemos cultura como o próprio campo da educação, no qual as aprendizagens se desenvolvem em meio a práticas e discursos dos distintos sujeitos que teriam na escola o campo dessas negociações de significantes. Por meio de processos de ensino-aprendizagem, pode-se não somente representar o mundo, mas principalmente reconstruir significado para ele. Por meio da aprendizagem significativa, os sujeitos agem no mundo, se posicionam e são posicionados, e, nesse processo, dá-se forma ao mundo e aos sujeitos.

Os significados são construídos coletivamente em processos rizomáticos (Deleuze; Guattari, 1995, p. 22), que transformam tanto o mundo como os sujeitos. Dessa forma, os processos de diferenciação são simultâneos aos processos significantes, pois ao nos formularmos como sujeitos também construímos significados para o mundo. Nesse contexto teórico, as salas de aula são espaços de negociação de culturas, pois seriam, ao menos como conceito, espaços de construção de si (estudantes e professores) e do mundo.

A perspectiva da articulação da ideia de cultura a relações constituídas por meio de processos significantes entre sujeitos de distintos grupos sociais nos leva à visão de outra antropóloga, Cunha (2009), quando compreende a linguagem como questão central e sugere que a abordemos como formas institucionais tanto quanto crenças, práticas, valores e representações.

Para ela, uma sociedade e seus membros sobrevivem de maneira significativa. Relaciona a abordagem da cultura como linguagem à questão da organização da vida material e às relações de poder estruturadas em cada sociedade. Nesse sentido, questiona a noção de cultura quando associada à de substância. Afirma que se o conceito de cultura estivesse associado ao de substância, estaria associado à etnicidade dos povos e, portanto, a fatores biológicos e não processuais.

Por esse raciocínio, a cultura seria adquirida biologicamente e não por meio de processos significantes. Ou seja, a antropologia contemporânea faz crítica à associação da ideia de cultura à de substância por entender que ela estaria subordinada à de etnicidade, característica dos processos biológicos. “Tudo isto nos leva à conclusão óbvia de que não se pode definir grupos étnicos a partir de sua cultura, embora, como veremos, a cultura entre de modo essencial na etnicidade.” (CUNHA, 2009, p. 238).

Conforme Cunha (2009), a cultura não é algo dado, posto, passível de dilapidação também, mas sim algo constantemente reinventado, recomposto, investido de novos significados. Dessa forma, ela articula ainda o conceito de cultura ao de processo, pois a cultura seria um campo de produção de significados. Afirma do mesmo modo que esses processos são, necessariamente, compartilhados, construídos na relação entre seres, o que torna a cultura uma prática coletiva.

Essa noção de cultura como processo coletivo pode nos levar de volta às ideias de Tarde (2007), pois, dissociada da ideia de substância, a cultura adquire uma condição “ao infinito” e permanece diferindo, por meio de lógicas imprecisas.

Interessada na formulação de uma ideia de cultura como processo que se dá por relações imprecisas entre os sujeitos e grupos sociais, a obra de Wagner (2010) contém argumentos importantes. A antropologia, para o autor, trabalha com o “significado do significado”, buscando entender o homem tanto na sua singularidade como na sua diversidade.

Esse autor contribui ao afirmar que a cultura como um campo que se institui em meio ao debate entre significantes é sempre inventada. Afirma que os antropólogos “inventam” a cultura quando encontram no *outro* um espaço de pesquisa, e essa invenção ocorre não somente para a cultura que investiga como para a sua própria, pois esta também se constitui pelo outro. Para aprender sobre as pessoas e seu modo de vida, o antropólogo precisa aprender com elas. “No ato de inventar outra cultura, o antropólogo inventa a sua própria e acaba por reinventar a própria noção de cultura.” (WAGNER, 2010, p. 31).

Tal aspecto interessa a nós, educadores, na medida em que se a cultura fosse algo absoluto, objetivo, determinada experiência de cultura se daria da mesma forma para todas as pessoas. Mas, como sabemos, em referência ao ambiente escolar, um mesmo objeto de conhecimento é compreendido por distintos estudantes de formas inteiramente diferentes entre si. Dessa forma, o trabalho do professor pode ser comparado ao do antropólogo: construir traduções, aproximações, diálogos entre experiências significantes distintas.

Defendo que uma das funções da escola é compartilhar significados e condutas, ou seja, instaurar novas condições de trocas de saberes por meio de condições de relações negociadas e sustentadas no diálogo. Assim, a escola é desafiada a penetrar no íntimo da dialética reprodução-transformação da cultura, promovendo aprendizagem significativa tanto para quem participa dos processos de construção de conhecimento como para a sociedade em geral.

A cultura, propõe Wagner (2010), pode ser comparada a processos que se constroem entre seres por meio de diferentes objetos de significação em processos e experiências abertas, de criatividade mútua entre os envolvidos. Ele afirma que se:

nossa cultura é criativa, então as “culturas” que estudamos, assim como os outros casos deste fenômeno, também têm de sê-lo. Pois toda vez que fazemos com que os outros se tornem parte de uma “realidade” que inventamos sozinhos, negando-lhes sua criatividade ao usurpar seu direito de criar, usamos estas pessoas e seu modo de vida e as tornamos subservientes a nós. E se a criatividade e invenção emergem como qualidades salientes da cultura, então é para elas que nosso foco deve voltar-se. (WAGNER, 2010, p. 46).

A cultura inventada, experimentada por diversos grupos sociais, se realiza pela complementaridade e negociação de significados, é sempre parte do entendimento e não sua totalidade, pois se vive em um mundo fortemente marcado pela diversidade. Nessa abordagem, a ideia de cultura, suas razões ou seus propósitos funcionais pertencem sempre a determinados grupos e não a um todo. Manifesta-se como campo de mediação de significados, uma maneira de descrever os outros e a nós mesmos. As culturas, para o autor, inventam a si mesmas e nunca podem responder a objetivos professos.

Nessa perspectiva teórica, pode-se compreender a cultura também como processos entre diferentes grupos sociais, o que nos leva à seguinte indagação: como professores têm construído suas práticas diante das diferenças? Não deveriam ser as escolas espaços em que o diálogo com os estudantes é condição para o desenvolvimento de uma prática pedagógica aberta à pluralidade cultural que nos marca? Estamos construindo esse diálogo? Ele é possível? Como conquistá-lo? Não seria importante considerarmos a aprendizagem escolar como campo de negociação de culturas?

Conceber a cultura como *um sistema de relações* de sentido – Chauí (2006), Canclini (2005), Cunha (2009), Geertz (2001), Tarde (2007) e Wagner (2010) – nos permite pensar a prática pedagógica como responsável por fazer da escola um local de cruzamento de culturas, de relações entre grupos e saberes diferentes. Essa abordagem da cultura e das práticas pedagógicas vai ao encontro de um paradigma de educação capaz de enfrentar os diálogos epistemológicos, articulando a cultura local à universal, em um processo constante de revisão e transformação de ambas.

Enfrentar o desafio de uma revisão epistemológica corresponde a pensarmos se determinado conhecimento é necessário para todas as sociedades da mesma maneira. Esses saberes que se originam nas diferentes áreas das ciências e se apresentam homogeneamente

para as escolas são como arranjos estáticos, pois estariam todos submetidos à necessidade abstrata da mesma sociedade, concebida abstratamente como hegemônica, apesar das diferenças que nos marcam. Os saberes que sustentam modelos escolares baseados nessa visão de cultura não compreendem a dimensão da prática da vida, não dialogam com distintas realidades.

Nesse modelo, as áreas do conhecimento não estabelecem articulação, intersecção, porque estão submetidas somente a condições endógenas, constituídas em seus núcleos de pesquisa, que pouco ou nenhum diálogo estabelecem com a realidade externa, com os contextos nos quais deveriam se relacionar.

Se quero pensar a escola como espaço de negociação de culturas, preciso compreender que o mundo real não é um contexto fixo, é cada vez mais uma criação social, resultado de discursos e dinâmicas culturais ricas, que determinam suas configurações e são sucessivamente reprocessadas. Cultura se vivencia mediante negociação, conflitos e disputas, e está em constante processo de recriação, pode ser comparada a um fórum de significados.

Nesse contexto teórico, cultura é um espaço de significância entre diferentes grupos sociais que se expressam em experiências coletivas e/ou individuais por meio de processos que não cessam de diferir. Da mesma forma, entendo que a aprendizagem escolar pode corresponder a processos de negociação de significados entre diferentes, e não como processo unilateral de “aquisição” de cultura. O processo didático, de ensino-aprendizagem, pode ser compreendido como o próprio espaço de construção, invenção e reinvenção de cultura.

Se entendermos aprendizagem escolar como processos de negociação continuada de significados (SACRISTÁN; GÓMEZ, 1998), compreenderemos a educação como uma das expressões da cultura. Entendo que as aprendizagens, principalmente as escolares, se desenvolvem por meio de negociação de realidades, de trocas culturais. As escolas poderiam ser comparadas a fóruns em que diferentes concepções de realidade substanciam o currículo e as práticas pedagógicas.

2.2 Ciência ou Ciências: Singular ou Plural?

Interessa refletir sobre como a hegemonia epistemológica marca as práticas pedagógicas e, sob muitos aspectos, impede o debate em torno de uma educação voltada para a diversa realidade cultural. Trabalha-se nas escolas ainda com uma perspectiva global, em que as metas e os sujeitos são compreendidos no singular, como se todos, por meio de processos uniformes, pudessem aprender a mesma coisa.

Neste ponto, apresento outros argumentos que dialogam com as categorias que identifiquei no pensamento de Charlot (2000), principalmente quanto à leitura positiva e ao fracasso escolar. As práticas pedagógicas se estruturam nas relações docente-conhecimento-estudante, geralmente por meio de condições marcadamente estigmatizadas com pouco instrumental para a formulação de atitudes emancipatórias.

Para que possamos superar as estruturas preestabelecidas que marcam as relações ensino-aprendizagem, somos, talvez, desafiados a rever algumas das nossas referências. Por que não conseguimos nos reinventar? Para Sousa Santos (2010), é preciso que nos perguntemos se não estaríamos precisando nos abrir para novos paradigmas de conhecimento, para outras formas de conhecer o mundo.

Diversos autores contemporâneos, dentre os quais destaco Sousa Santos (2006, 2007, 2010), afirmam que a “ciência” não é nem o único nem o mais privilegiado modo de conhecer o mundo, pois utiliza um método que pode ser muito questionado quando quer dar conta de todos os campos de conhecimento e de todas as formas de posicionamento diante da realidade. O conhecimento foi e será sempre uma aventura para o homem, um processo carregado de incertezas, ensaios e erros.

Sousa Santos (2010) nos apresenta um debate fecundo acerca do paradigma da ciência moderna e sua crise. Discute as visões de ciência e suas relações com as práticas universitárias de produção de conhecimento. Seu trabalho busca rever a visão tradicional da ciência ocidental por meio de uma atitude investigativa voltada mais para a valorização dos processos do que para as conclusões, mais para as aprendizagens do que para os resultados, enfatizando a necessidade de outras formulações didáticas para uma enriquecedora formação humana. Para isso se refere a sujeitos livres capazes de atuar de forma solidária, não somente nas relações sociais e econômicas, mas também na produção de conhecimento.

É nessa perspectiva que me volto para outro texto de Sousa Santos (2007), no qual afirma ser o pensamento moderno ocidental um pensamento abissal, que se estrutura em uma linha de distinções visíveis e invisíveis que dividem a realidade social em dois universos diferentes: o dos colonizados (Novo Mundo/*este lado da linha*) e o dos colonizadores (Velho Mundo/*outro lado da linha*)¹⁵. Trata-se de um modo de estruturar o conhecimento tornando inexistente todo e qualquer pensamento que não seja criado pelo outro lado da linha, ou seja, pelo Velho Mundo.

O conhecimento e o direito modernos representam, na visão do autor, as bases do pensamento abissal. O campo do conhecimento consiste no monopólio da distinção universal entre o verdadeiro e o falso com relação à ciência, em detrimento de dois conhecimentos alternativos: a filosofia e a teologia. Esse monopólio está, para ele, no cerne da disputa epistemológica moderna entre as formas de verdade científica e não científica.

Tal processo levou ao desperdício e à destruição de muitas outras experiências, pois tudo o que se produziu sob outros princípios epistemológicos não foi reconhecido como real. O autor refere-se a um *epistícidio*, à “morte” de todas as outras formas de conhecimento, e afirma que as universidades (e por extensão, penso eu, as escolas também) são centros de implantação das bases do pensamento abissal.

Sousa Santos (2010, p. 17) afirma que “a luta paradigmática é, no seu conjunto, altamente arriscada”, o que corresponde a pensarmos que as inovações entendidas como rupturas paradigmáticas exigem de professores a reconfiguração de saberes e a necessidade de conviver com a transformação, com a energia emancipatória. Se pensarmos o problema da educação na sua complexidade, verificaremos que essas mudanças reclamadas e/ou sugeridas só se efetivam se conseguirmos realizar mudanças sistêmicas nos processos educacionais, não mudanças isoladas. Como atingir essa radicalidade? Para o autor, tratar a inovação como ruptura paradigmática é dar-lhe uma dimensão emancipatória, o que, podemos supor, corresponde à superação do pensamento abissal.

Sousa Santos sugere ainda que, para superarmos a condição abissal em direção ao pensamento pós-abissal, além de reconhecermos sua existência, é necessário também que os pesquisadores *daquele lado da linha* (Hemisfério Norte) reúnam-se aos das regiões periféricas e a suas epistemologias. Desafia a universidade contemporânea (e por extensão, a escola) a colaborar na estruturação do pensamento pós-abissal, por meio de “uma amplificação simbólica

¹⁵ Utilizo não o ponto de vista do autor, mas o nosso, de país colonizado, como referência.

de sinais, pistas e tendências latentes que, embora dispersas, embrionárias e fragmentadas, apontam novas constelações de sentido referentes tanto à compreensão como à transformação do mundo” (SOUSA SANTOS, 2007, p. 84).

Para o conhecimento pós-abissal, um conceito importante é o de *incompletude*, pois trabalha com a ideia de que a diversidade do mundo é inesgotável e de que a diversidade epistemológica ainda está para ser construída. Nessa perspectiva, o conhecimento é *interconhecimento* e se desenvolve pelo diálogo expresso nas continuidades, simultaneidades ou possíveis *atravessamentos* entre saberes. O pensamento pós-abissal supera o isolamento por meio do que valoriza e nomeia de *copresença*, isto é, aprender com o outro, sem nos esquecermos de nós mesmos. “[...] 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).

Para o autor, a injustiça social contém no seu âmago uma injustiça cognitiva. Nesse sentido, um dos caminhos para superarmos a crise do sistema educacional é o diálogo entre os saberes científicos e os outros conhecimentos cotidianos, por meio de uma didática construída no diálogo entre estudantes e professores, uma didática verdadeiramente participativa. Esta seria a base de comunidades epistêmicas mais amplas e com condições de superar a hegemonia cultural e científica e produzir o *interconhecimento*, em que cidadãos e grupos sociais possam intervir sem necessariamente estar na posição de aprendizes.

Diante desse contexto teórico, podemos afirmar que aproximar estudantes de escolas corresponde a questionar a centralidade da escola no processo de formação de sujeitos e construção de conhecimento. Exige que pensemos como poderíamos transformar escolas em locais de práticas solidárias e participativas para a construção do conhecimento – o que significa reconhecer que a didática e a educação não podem ignorar o discurso dos atores que as constituem. O que nos desafia é a construção de um campo ampliado de aprendizagem escolar, em que o saber escolar é parte de uma comunidade epistêmica mais ampla.

O quadro atual é desafiante para o Hemisfério Sul. É preciso reconhecer que vivemos em meio a um processo intenso de descolonização, algo que Sodré (2012) chamou de “reeducao dos sistemas de ensino”, com vistas a uma diversidade simbólica que   estimulada a partir da perda da forca eurocêntrica. Para o autor, a educao adquire ainda mais destaque quando está em gesta o outra “forma para o mundo”. Ele afirma que a educao   o lugar habitual da linguagem de continuidade e expansão dos homens e que esse   um processo cultural. Se por um lado pode estar associada aos processos de manuten o da vida social, por

outro, é também um espaço depositário de esperanças para as transformações e as utopias dos homens. Entendo que a revisão das condições epistêmicas nas quais se apoiam as práticas docentes é determinante para o avanço nas relações entre estudantes e o saber escolar.

2.3 Escola com Pertinência Social

Para pensar uma escola com pertinência social, voltamos às relações entre a escola e a vida. Recente debate publicado pela Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (Anped), por meio de Young (2011) e Zanardi (2013), traz reflexões significativas para o problema.

Estudar, na visão de Young (2011), tem a função de levar o estudante a ter acesso a algo que só “existe” na escola, ou seja, algo diferente do que aprende na vida cotidiana e deve ir à escola para aprender. Levar o aluno para além de sua experiência, como escreve o autor, supõe, penso eu, que essa experiência seja levada em consideração, o que corresponde a reconhecermos que, para adquirir novos conhecimentos, o estudante precisa de que sejam levados em consideração aqueles já desenvolvidos no ambiente cotidiano,.

Para Young (2011), estuda-se para se “desenvolver intelectualmente” e, nesse sentido, os conhecimentos, conteúdos e conceitos são as metas a serem atingidas. Compreende que vivemos numa sociedade marcada pelo poder do conhecimento, o que torna a educação ainda mais importante, pois ela seria o centro dos processos de acesso a esse conhecimento, capazes de inserir o sujeito na sociedade. Argumenta que é preciso fazer do conhecimento nossa preocupação central e, para isso, acredita que ele deve estar estruturado em disciplinas. Sua visão opõe o conhecimento organizado em disciplina ao conhecimento centrado no aluno. Para o autor, o conhecimento voltado para o aluno é aquele que nasce da experiência do estudante e não o conhecimento em si, aquele que nasce das dinâmicas de especialistas.

Como já vimos, o modelo tradicional de educação trata o conhecimento no singular, como algo dado por uma concepção científica fechada em si mesma, avessa ao debate, algo que os estudantes têm que cumprir sem debater. Esse, no entanto, não é o ponto de vista de Young (2011), para quem o conhecimento possui uma externalidade, que é da ordem histórica e social. Em oposição, entende que se o currículo se preocupa com a motivação no aluno perde

pertinência científica, confundindo-se com práticas pedagógicas e didáticas. Segundo o autor, estas sim devem motivar o estudante e não o currículo.

Currículo e pedagogia são campos que precisam ser tratados com distinção (YOUNG, 2011). O autor não vê campo de diálogo entre aquilo que motiva o aluno (da responsabilidade da pedagogia e da didática) e o conteúdo que precisa ser ensinado nas disciplinas. Para ele, o currículo tem um propósito em si mesmo, não precisa dialogar com a experiência de quem aprende. Os conceitos que estruturam as disciplinas são constituídos de conteúdos capazes de introduzir os estudantes na “sociedade de conhecimento”. O currículo deve basear-se no conhecimento dos especialistas e excluir os conhecimentos do dia a dia, pois na escola o mundo deve ser tratado como objeto abstrato e não como “lugar de experiência”.

A escola precisa ensinar os estudantes a pensar conceitualmente, coisa que a vida cotidiana não faz. O currículo, que tem relação direta com as disciplinas elaboradas por especialistas, é “confiável” e simultaneamente responsável pelo desenvolvimento da ciência. Ter acesso a esses conhecimentos dá, na visão do autor, garantia de que se está adentrando a tal comunidade e permite que se possa transitar entre os conhecimentos “teóricos” associados à ciência e aos cotidianos associados aos estudantes e suas vivências.

Young (2011) acredita que o caminho para a superação das desigualdades sociais está na efetivação de um currículo capaz de tratar o universal com igualdade: a mesma escolarização para todos. Defende que quanto maior for o grau de objetividade do currículo, maior será a capacidade de introduzir o estudante na sociedade do conhecimento. “Em outras palavras, as disciplinas escolares, expressam, no mínimo, valores universais que tratam todos os seres humanos como iguais, e não como membros de diferentes classes sociais, grupos étnicos ou gêneros.” (YOUNG, 2011, p. 412).

Trago os argumentos de Young (2011), porque representam parte do pensamento dos pesquisadores brasileiros sobre o tema, embora não os meus; penso que, no contexto de um país marcado por profundas desigualdades sociais e simultaneamente pela diversidade cultural, parece necessário nos voltarmos para Freire (2000) – como aponta Zanardi (2013) –, que trouxe valiosas contribuições para a educação brasileira e nos ajuda a responder àqueles que concordem com Young.

O trabalho de Freire foi marcado pelo desenvolvimento de uma concepção de currículo baseada no conhecimento contextualizado no qual o empoderamento do sujeito aprendiz se dá a partir de usos dos conhecimentos significativos para a comunidade aprendiz. Pode-se

conceber um conhecimento com capacidade de empoderar alguém na “sociedade do conhecimento”, sem que possua relação com o contexto em que está sendo utilizado?

Os estudantes são ativos do processo de aprendizagem e, portanto, sujeitos diretamente implicados no processo; desse modo, podemos nos perguntar se o sentido do conhecimento, quando se contextualiza para o estudante, não torna seus problemas reais mais facilmente superados. A escola pode mesmo prescindir de relações com o mundo da vida? “Não seria o conhecimento contextualizado efetivamente potencializador para a tomada de posse do real?” (ZA NARDI, 2013, p. 11).

Freire (2000) compreende o mundo como inacabado e entende que o conhecimento especializado é fundamental para a escola; não há em Freire desprezo pelo legado social constituído, no entanto, na escola, esse legado deve *procurar sentido* e o encontrará se aproximar a palavra escrita da palavra falada. Cabe, para Freire (2000), à escola conduzir a leitura da realidade e para isto, precisa de ambos os conhecimentos, o especializado e o contextualizado. O desafio do professor é manter-se em meio a ambos e, mais ainda, conduzir-se em meio a cenários sempre transitórios de produção sucessiva de conhecimentos. Na visão do autor, o conhecimento escolar não deve se limitar ao desenvolvimento intelectual, como propõe Young (2011), ele deve engajar-se e transformar o real.

Outra contribuição que trago para pensarmos a questão da pertinência social da prática pedagógica está em texto recentemente publicado de Libâneo (2013), que esclarece seu ponto de vista, talvez, em tom de revisão. Pensa a educação como uma prática social, materializada sempre em condições socioculturais particulares, o que implica a necessidade de desenvolvimento de práticas pedagógicas capazes de responder a essas especificidades, visando avanços qualitativos na aprendizagem do estudante. Ou seja, a aprendizagem escolar está ligada às condições e aos processos de construção de conhecimentos, implicando o diálogo e a resignificação dos conteúdos pelo sujeito aprendiz. Para o autor, cada objeto que se estuda pede uma abordagem específica, assim como cada estudante também. A aprendizagem depende de uma abordagem, do objeto de estudo por parte do professor, capaz de facilitar o diálogo entre a lógica de aprender de estudantes com as condições epistemológicas de cada objeto de estudo. Aprendizagem requer uma didática constituída na relação do estudante com seu objeto de estudo, o que só é possível a partir das condições epistemológicas particulares a cada área.

É possível conciliar a posição relativista, em que os valores e as práticas são produtos socioculturais, portanto, resultantes do modo de pensar e agir de grupos particulares, com a exigência “social” de prover a formação cultural e científica, acessível a todos,

independente de contextos particulares? Em outras palavras: será incompatível defender o lugar das culturas particulares, das diferenças socioculturais e, ao mesmo tempo, a imprescindibilidade dos conteúdos como referência para o desenvolvimento das capacidades intelectuais dos alunos? Seria pedagogicamente viável prover os alunos dos conteúdos científicos sem deslegitimar os discursos dos estudantes com base em seus contextos de vida? Minha posição é pela superação dessas polarizações, conforme o mote de Sacristán: “uma escolarização igual, para sujeitos diferentes, por meio de um currículo comum” (2000, p. 68). Por um lado, trata-se de assegurar o direito à semelhança, vale dizer, à igualdade, pelo provimento da formação cultural e científica, isto é, o domínio do saber sistematizado como suporte para o desenvolvimento das capacidades intelectuais. Por outro, trata-se de considerar a diferença, pois a formação cultural e científica se destina a sujeitos diferentes. A diferença aqui é encarada não como uma excepcionalidade, mas como condição concreta do ser humano e das situações educativas, ponto de partida para uma aprendizagem com sentido para o sujeito que aprende. O problema didático reaparece aqui na articulação entre o social e o pedagógico e na relação conteúdos-métodos, ou seja, no estabelecer das ligações entre a formação cultural e científica com as práticas socioculturais (diferenças, valores, redes de conhecimento etc.), com vistas a promover interfaces pedagógico-didáticas entre o conhecimento teórico-científico e as formas de conhecimento local e cotidiano. (LIBÂNEO, 2013, p. 156).

Foi talvez buscando contribuir para a delimitação do campo da didática que Libâneo (2013) dá contribuições importantes para as relações estudante-aprendizagem. Afirma que a apropriação do conhecimento se dá pela relação entre “a forma de constituição dos saberes (questão epistemológica) e a relação do aluno com o objeto de conhecimento (questão psicopedagógica)” (LIBÂNEO, 2013, p. 140). Com isso, explicita que é necessário compreender o que cada objeto exige e encontrar uma forma de abordá-lo, tanto para professores como para estudantes. Propõe que a didática tenha atenção a essa articulação quando formar os professores; do contrário, retira a reflexão do fazer pedagógico.

Para o autor, acessar o núcleo dos processos de ensino aprendizagem é o desafio daqueles que buscam práticas docentes qualificadas para a real construção de conhecimento entre professores e estudantes.

O argumento de Libâneo (2013) é construído a partir da superação da dicotomia entre uma busca contextualizada das práticas educativas e a busca por aquisição de conhecimentos imprescindíveis para uma escolarização de qualidade. Dialoga com as ideias de Charlot (2000) quando afirma que a aprendizagem é um processo em que o estudante precisa ser ativo, estar mobilizado, do contrário não é aprendizagem. A aprendizagem, para Libâneo (2013), é também um processo no qual o estudante precisa estar ativo e que se constitui entre sujeitos sempre diferentes, em contextos sempre mutantes, o que exige do professor uma postura profissional consciente.

Compreender a diferença e tratá-la como condição humana é o desafio que Certeau (2009) busca formular e que nos auxilia na compreensão dos problemas que envolvem a pertinência social das escolas e suas relações com o sentido de estudar para os jovens.

O autor estuda o cotidiano interessado nas capacidades inventivas das pessoas comuns ou ordinárias. Descobre, nos fazeres mais comuns de todos os dias, silenciosas maneiras de construir o mundo; estuda “as maneiras do fazer”, buscando colaborar nas suas “formalizações”; recusa-se a acreditar que nesses fazeres não estejam escondidas narrativas que possam ajudar as ciências; procura aprender nas atividades dos praticantes as singularidades capazes de fazê-las inteligíveis para os outros e quer descobrir as operações cotidianas e estudá-las.

Atento ao rigor explícito de um método e de modelos teóricos, recusando-se a se deixar aprisionar na prática de um único modelo ou a consentir na preeminência deste modelo, M. de Certeau tinha gosto inveterado pela experimentação controlada na ordem do pensável. (LUCE GIARD apud CERTEAU, 2009, p. 19).

A cultura interessa para Certeau quando é praticada e não pelo que representa, pelo valor atribuído ou por sua oficialidade. Concebe a cultura em três prioridades: oral, operatório e ordinário.

A oralidade é responsável pela relação com o outro, é no desejo de falar que ela se manifesta; é o *espaço essencial da comunidade*, é fundadora do espaço em comum, os sons se buscam, se misturam e produzem diálogo, comunicação; é a *forma* da família, das ruas, das empresas e nas escolas ela expressa seus sujeitos.

A operatividade é responsável pelos processos que marcam as manifestações culturais e não seus produtos; não são as informações, mas sim seu tratamento. Essas operações assumem diferentes formas, podem ser: *estéticas*, quando expressam gestos poéticos; *polêmicos*, quando expressam a relação de forças que existem no campo social e do saber; e *éticos*, quando expressam o intervalo de liberdades que coexistem no jogo social.

O ordinário é a instância que reserva a um determinado grupo ou sujeito formulações próprias, como aquilo que caracteriza cada sujeito em sua condição própria (como em Tarde (2007) – diferença que não cessa de diferenciar). Esse fazer ordinário, porque pertence a um determinado sujeito ou grupo, é pouco conhecido da ciência que não dispõe de condições para compreendê-lo, “porque nossos instrumentos de análise, de modelização e de formalizações foram construídos para outros objetos e com outros objetivos” (CERTEAU, 2009, p. 341).

Certeau (2009) refere-se ao ordinário como “a ciência prática do singular”, são os saberes que nos diferenciam e que tornam o mundo plural, instauram condições para que possamos compreender os saberes que os estudantes trazem ao chegar à escola e que não estão expressos nos currículos escolares. São saberes próprios de alguém, que constituem esse alguém e, nesse sentido interessa a esta pesquisa, pois nos conduzem a novas construções de sentido para esses conhecimentos.

A cultura, para Certeau (2009), nas perspectivas oral, operacional e ordinária, fundamenta a ideia de saber. Um saber que se opõe à ideia de “conteúdos escolares”, pois não se identifica com *uma* verdade, mas com várias. Sua oposição não é construída por sua negação, até porque para argumentar com a ciência é preciso considerá-la, seu objetivo pode ser comparado a uma tentativa de alargá-la.

A cultura ordinária é aquela que explicita os saberes produzidos por sujeitos que não possuem os saberes reconhecidos, ou instituídos, como nas lutas sociais contemporâneas em que se verifica uma intensa movimentação dos diversos atores por reconhecimento social de suas práticas, inclusive nas escolas.

O ordinário se manifesta no morar, no habitar, no conviver, no caminhar, no mover-se, no comer, no cozinhar, no vestir-se, no expressar-se, no comunicar-se, na experiência que temos do tempo cotidiano, no brincar, nas relações com os outros, no trabalho, na saúde de nossos corpos, enfim numa gama de saberes que são cotidianos e que expressam outras condições epistemológicas para nos aproximar deles (CERTEAU, 2009). Condições estas que não param de nos transformar, pois são saberes sempre transitórios.

Para Certeau (2009), esses saberes são invisíveis e opressores como o cotidiano. Como a força que nos “obriga” todos os dias a recomeçar e a refazer, o cotidiano age sem deixar marcas, pois repetimos o ontem feito hoje: alimentar-se, morar, locomover-se, trabalhar ou brincar são ações diárias.

Estudar essas formas invisíveis de manifestações de saberes pode ser uma forma de tornar a escola mais democrática, mais capaz de relacionar-se com os saberes ordinários de Certeau ou com as outras ciências de Sousa Santos.

Os conhecimentos na escola recebem, na maioria das vezes, um tratamento uniformizador, organizado por disciplinas, de forma similar na maior parte do mundo¹⁶. É claro

¹⁶ O Pisa, da OCDE, facilita a instauração de padrões comuns, como se todos precisassem aprender as mesmas coisas no mesmo momento.

que há padrões básicos que todos precisam aprender para desempenhar papéis sociais comuns. Aspecto que está diretamente relacionado ao aspecto uniformizador, que de certa forma é intrínseco ao papel da escola, como instituição responsável em parte pela socialização de todos.

No entanto, embora uma certa padronização seja necessária, ela não deve ser impositiva. Sim, todos precisam conhecer as regras gramaticais e saber utilizá-las tanto na linguagem falada como na escrita. É necessário também que todos tenham acesso ao pensamento matemático, que debatam as narrativas históricas, científicas, artísticas e filosóficas; contudo, o que é importante conquistar neste momento é o direito à revisão daquilo que o discurso dominante na sociedade globalizada institui como “verdade”. O caminho para uma educação democrática supõe condições para distribuição dos bens culturais, todavia a lógica dos conteúdos uniformizadores das escolas globalizadas não permite uma distribuição democrática de saberes ainda, e o que é mais grave, estrutura uma lógica de competências capaz de manter as desigualdades e o saber submetido a elas.

Na democracia, é preciso garantir condições para que indivíduos e coletividades possam dar sentido à sua vida. A afirmação da singularidade por meio da liberdade, assim como da memória das mobilidades culturais é a base para resistir ao Estado totalitário e ao consumo de massa, formas extremas de destruição da democracia (GHANEM, 2004, p. 19).

Ocorre que os processos educativos vivem uma tensão entre os macroprocessos políticos, pautados pelos Estados, e os microprocessos que querem emergir nas escolas, nas vozes de diferentes atores e sujeitos que lá frequentam. Se quisermos avançar na conquista de relações mais democráticas nas escolas, somos desafiados a articular saberes escolares às pertinências sociais. Ou seja, as capacidades de formular sentido à aprendizagem escolar em conjunto com quem estuda.

Penso ser importante revermos esse pessimismo que tem governado muito do que se fala sobre a escola e para isso precisamos enfrentar as desigualdades expressas no nosso sistema escolar. Não queremos uma igualdade meramente formal, baseada em princípios jurídicos: “Somos todos iguais perante a lei”. Sem desconsiderar sua importância, queremos ir além e construir valores, sentidos e direitos que se estruturam como prática cotidiana de nossas escolas e demais espaços educativos; aprofundar o debate em torno dos sentidos que atribuímos (e disputamos) quando nos referimos à qualidade da educação.

Qualidade não pode estar reduzida àquilo que mensuramos nas atividades acadêmicas, ela se afirma justamente no debate em torno das vivências que se realizam nas escolas. Numa

política educacional democrática não se desconsidera a importância da aprendizagem escolar medida em avaliações quantificáveis, mas se desconfia da ausência de atenção para as dinâmicas processuais que garantem liberdade aos estudantes como sujeitos de direitos e autonomia às escolas na formulação de respostas para seus desafios.

CAPÍTULO 3

OUTRAS CARTOGRAFIAS DE SENTIDO PARA A PRÁTICA ESCOLAR

Quem quer compreender a educação tem de estar preparado para pôr-se à escuta.
(GHEDIN; FRANCO, 2008, p. 174).

Neste capítulo, apresento os resultados formulados. As condições epistemológicas que sustentaram a pesquisa foram elaboradas em diálogo direto com o desenho do objeto. Os resultados completam o ciclo da pesquisa e apresentam as considerações dos estudantes acerca de suas relações com os saberes escolares, bem como as condições capazes de facilitar a aprendizagem.

3.1 As Contribuições de Estudantes para a Prática Escolar

Os dados reunidos nesta pesquisa foram estruturados a partir de cinco diálogos com estudantes, realizados ao longo de 14 meses. O trabalho que apresento foi construído sob a orientação do Conselho de Ética desta Universidade¹⁷. Cada estudante participante escolheu um nome para si na pesquisa e os nomes das escolas e de todos os envolvidos foram alterados para salvaguardá-los de qualquer repercussão. Todos os responsáveis autorizaram por escrito a participação do estudante na pesquisa.

O grupo foi constituído de 15 estudantes¹⁸ do Ensino Fundamental¹⁹, com idades entre 11 e 15 anos²⁰, de três escolas municipais próximas da favela da Mangueira, no Rio de Janeiro. Ao sexo feminino pertenciam 63,64% dos entrevistados; 36,36% eram do sexo masculino.

¹⁷ A pesquisa foi autorizada pela Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro, publicada em Diário Oficial.

¹⁸ Janaína, 14 anos, 8º ano; João, 11 anos, 5º ano; Paula, 11 anos, 5º ano; Julia, 11 anos, 5º ano; Emerson, 15 anos, 6º ano; Dyellen, 13 anos, sala de aceleração do Ensino Fundamental, 7º ano; Andrea, 10 anos, 4º ano; Fernanda, 11 anos, 5º ano; Maria, 13 anos, 8º ano; Larissa, 14 anos, 8º ano; Pérola, 13 anos, 6º ano; Deise, 12 anos, 6º ano; Matheus, 14 anos, 9º ano; Adriana, 12 anos, 6º ano; Cristiano, 14 anos, 8º ano.

¹⁹ A aprovação da Lei 11.274, em fevereiro de 2006, mudou a duração do Ensino Fundamental de oito para nove anos, transformando o último ano da Educação Infantil no primeiro ano do Ensino Fundamental. Ou seja, integravam o grupo 36,36% do 5º ano; 27,27% do 6º ano; 9,09% do 7º ano; 18,18% do 8º ano e 9,09% do 9º ano.

²⁰ Com 11 anos – 27,27%; com 12 anos – 18,18%; com 13 anos – 9,09%; com 14 anos – 9,09%; com 15 anos – 27,27%.

Autodeclararam-se da cor parda 45,45%; 27,27%, mulatos; 18,18%, negros; e 9,09% se autodeclararam brancos.

A grande maioria (90,91%) dos integrantes ainda não possuía Cadastro de Pessoa Física (CPF), embora 54,55% tenham declarado possuir Número de Identificação Social (NIS)²¹. Todos tinham Certidão de Nascimento, sendo que 18,18% não declararam paternidade reconhecida e 100% possuíam maternidade reconhecida.

Nas fichas dos estudantes, as profissões declaradas dos pais reconhecidos foram: ajudante de carregamento (14,29%); auxiliar geral (14,29%); inspetor escolar (14,29%); mecânico (14%); pastor (14%); servente (14%); e vigia (14%). Metade é formada por trabalhadores autônomos e os outros 50% são empregados pelo regime da Consolidação das Leis do Trabalho (CLT).

Entre as mães, verificou-se que 33,33% trabalham no lar; outras 33,33% como domésticas; 11,11% são cozeiras; 11,11% são professoras; e 11,11% fazem serviços de escritório. As mães se dividem igualmente entre as que atuam em condições informais e aquelas protegidas por contratos formais de trabalho (CLT). A renda declarada é de entre um e dois salários-mínimos para cerca de 80% das famílias, e abaixo, de meio salário para 20%.

As famílias são constituídas, na maior parte (90,91%), por mais de um filho, sendo: 45% com mais um irmão, e até aproximadamente 20% com cerca de três irmãos. Dentre eles, 81,82% não são filhos do mesmo pai e cerca de 70% dos irmãos já trabalham. Mais da metade dos entrevistados (63,64%) declararam que ficariam em casa sem cuidados de adultos responsáveis, caso não fossem para a CAE no horário alternado à escola.

Em relação à permanência na escola, 81,82% dos responsáveis declararam que pretendem que seus filhos continuem estudando, enquanto 18,18% (número próximo ao das famílias com renda abaixo de meio salário) afirmam preferir o contrário.

Utilizei também como fonte de pesquisa para compor o perfil acadêmico do grupo a análise dos dados que a equipe da CAE formula por meio de avaliações realizadas por professores. A avaliação dos processos de aprendizagem dos estudantes foi elaborada pela equipe que coordeno, mediante análise de diversos instrumentos (acompanhamento de cadernos de trabalho, desenhos, conversas, entrevistas e trabalhos dirigidos). Essas avaliações buscam construir uma abordagem diferenciada da realizada pelas escolas, a fim de completá-la,

²¹ Número atribuído pela Caixa Econômica Federal às pessoas que são beneficiadas por algum projeto social e ainda não possuem cadastro no Programa de Integração Social (PIS).

reunindo outros pontos de vista. Ao iniciar o ano letivo, no meio e ao final, a equipe realiza um trabalho de análise do desempenho de cada estudante nas distintas aprendizagens, proporcionando uma visualização diagnóstica dos estudantes, que, a seguir, apresento em síntese.

Destaco que 100% dos estudantes integrantes da pesquisa foram aprovados na escola no período da pesquisa (2012 e 2013); 88% falavam com desenvoltura, enquanto 18% apresentavam dificuldades; 54% interpretavam textos, enquanto 46% o faziam com dificuldades; 60% do grupo escrevia com desenvoltura, contra 40% que não o fazia; 88% deles tinham facilidade em manter-se concentrados em atividades acadêmicas, enquanto 12% não conseguiam; 94% realizavam as quatro operações matemáticas; 76% eram desenvoltos no pensamento lógico; 98% solucionavam conflitos de forma pacífica com colegas de turma, enquanto 2% recorriam às agressões físicas; 87% tinham capacidade de localizar e acessar informações em livros e computadores durante pesquisas; 73% tinham interesse e curiosidade para pesquisar em fontes diversas assuntos de seus interesses; 61% eram capazes de questionar as informações transmitidas por veículos de informação de massa; 73% trabalhavam bem em grupo; e 99% contribuía com o planejamento de atividades acadêmicas.

Tais dados apresentam um perfil de uma condição acadêmica diferenciada do restante dos estudantes pertencentes a essa faixa social²². Para compreender o perfil acadêmico desse grupo de estudantes, é importante assinalar as condições diferenciadas de que dispõem em relação à aprendizagem, o que se reflete bem na clareza das concepções que realizam nesta pesquisa. Integram na CAE um programa de Educação Integral, que é referência no País no que concerne à política pública no setor. Premiado diversas vezes, o programa é estruturado de forma dinâmica e justifica o fato de que 63,64% dos responsáveis declararam que seus filhos se destacam positivamente na escola e que estudam na maior parte do tempo sozinhos.

²² Em 2011, na escola com maioria de estudantes do grupo, o Ideb foi de 2,8 para o segundo ciclo do Fundamental, com 20% de reprovação e evasão de 6%.

3.2 As Categorias Analíticas

A análise das contribuições dos estudantes obtidas durante os encontros de pesquisa foi realizada a partir de leitura crítica, buscando agrupar os assuntos por meio da identificação do comum e da exceção nas narrativas registradas. Poucas vezes foi necessário buscar compreender afirmações pouco claras para a construção do material analítico, uma vez que as narrativas oriundas dos diálogos foram bem explícitas.

Meu objetivo foi identificar, na voz dos estudantes, suas relações com as escolas que frequentam e com o saber escolar. O material reunido me permitiu criar três categorias distintas, a partir das quais estruturei o trabalho de sistematização, indicando as contribuições estudantis para as práticas pedagógicas.

Antes de avançar, gostaria de justificar-me quanto às categorias que formulei e voltar a Charlot (2013), para quem o sentido do aprender só existe quando há naquilo que se aprende algo de significativo, capaz de refletir-se na realidade experimentada pelo sujeito que aprende. Nesse sentido, compreender a explicação de um professor depende das condições que o estudante tem de interpretá-las.

Para o autor, a relação com o saber é a de um sujeito com um mundo, possui uma dimensão subjetiva (do sujeito com ele mesmo) e de socialização (do sujeito com outros sujeitos). No entanto, o próprio Charlot (2007, p. 41) afirma que as coisas não são tão esquemáticas quando nos referimos a um sujeito e a um mundo complexo: “[...] toda socialização não será também subjetivação e toda subjetivação não será também socialização?”.

Para ele, a relação do sujeito com o aprender foge a esquemas lógicos, articulando a sociologia, a antropologia e a psicologia: “[...] é sim um ser singular que se apropria do social sob uma forma específica, transformada em representações, comportamentos, aspirações, práticas etc.” (CHARLOT, 2013, p. 43). O que Charlot propõe é pensarmos a relação do sujeito com o saber por meio de um olhar atento para o sujeito e o conjunto de relações e processos no qual está inserido, a partir de um olhar intersetorial.

Se há um sentido no ato de aprender é o de fazer com que, pelo contato com o objeto de aprendizagem, o sujeito se descubra nele, por meio dele, ou seja, o conhecimento de algo é simultâneo ao autoconhecimento do sujeito. O sentido é uma forma de criação do mundo.

Para Charlot (2007), mobilizar-se para aprender implica mobilizar recursos internos, fazer uso de si próprio. Aprender está diretamente envolvido na construção de sentido e atribuir sentido a algo é uma forma de criar o mundo em que se vive: “[...] faz sentido para um indivíduo algo que acontece e que tem relações com outras coisas de sua vida, coisas que já pensou, questões que já propôs.” (CHARLOT, 2007, p. 56). Isto é, o sentido é produzido por meio das relações que o sujeito desenvolve interna e externamente.

Para o professor, desenvolver o sentido no ato de ensinar e aprender é o mesmo que aproximar-se do sujeito que aprende. Sujeitos e saberes existem por meio da relação que possuem com o mundo. A relação com o mundo acarreta uma relação consigo mesmo e com os outros, ou seja, as relações com os saberes são relações sociais, que podem ser comparadas aos embates desenvolvidos pelos sujeitos nos seus modos de vida. Nesse sentido, estudar as relações de estudantes com os saberes implica estudar as relações desses estudantes com seus núcleos familiares, sua escola, seus amigos, seu contexto social (CERTÉAU, 2012, CHARLOT, 2013).

A partir dessas referências, organizei o material formulado pelo Grupo Dialogal em três categorias:

- 1) Relações com os outros, em especial os professores e a escola;
- 2) Relações consigo mesmo;
- 3) Relações com os objetos de conhecimento.

Embora as narrativas estejam classificadas nos três eixos para organização, sistematização e formulação de conclusões, é importante destacar que essas categorizações só se justificam como estratégia de pesquisa – na prática, esses aspectos são muito articulados entre si. Os estudantes integrantes da pesquisa, ao falarem de suas relações com os professores, muitas vezes relatam suas relações consigo mesmo; ou, ao se referirem à escola, não raro narram as relações com objetos de conhecimento. O fenômeno educacional é complexo e exige que não nos esqueçamos de sua condição epistemológica, ao buscar compreendê-lo.

3.2.1 Relações com os professores e a escola

Antes de entrar propriamente nas relações que investigamos, considero importante conhecermos um caso ocorrido durante o trabalho de investigação, que ilustra muito bem as condições escolares em que se encontram os estudantes pesquisados.

3.2.1.2 Relato de caso

Entre os integrantes do Grupo Dialogal, 64% estudavam numa escola onde ocorreram os acontecimentos que narro a seguir. Trata-se de uma importante escola para as crianças e os jovens moradoras da Mangueira.

Situada em rua de destaque local, na escola, neste período, estudavam mais de mil estudantes em dois turnos no Ensino Fundamental. Após alguns anos tendo à frente uma diretora com bom diálogo com a comunidade, capaz de discutir e dividir problemas na busca de soluções, a escola elegeu outra diretora, em 2012. Depois de eleita, a diretora foi responsável por implementar transformações nas relações entre a escola, os estudantes e a comunidade, consideradas, por muitos, como agressivas: por adentrar a esfera da intimidade de cada um e querer controlar hábitos particulares, tais como o uso de bijuterias e roupas, e a comida a colocar no prato nas refeições realizadas na escola. Pais e responsáveis foram proibidos de entrar na escola para pegar ou levar estudantes (mesmo em dias de chuva).

Essas medidas não foram discutidas com a comunidade escolar, como era costume até então, nessa escola, tendo sido implementadas por ordem da diretora. Estudantes passaram a reclamar muito do tratamento que inspetores e demais autoridades da escola passaram a utilizar no trato com eles, sem sucesso. Relataram também que a passagem para a secretaria passou a ser controlada por fortes cadeados e novas grades. *“A gente cansa, a gente só apanha. Eles querem transformar a escola municipal numa escola militar. Com a nova direção, foi proibido cabelo solto, brinco, unha grande, maquiagem!”* (MARIA).

Nesse complexo contexto, os estudantes iniciaram, em maio de 2013, uma manifestação para a retirada da diretora da escola. Um grupo recolheu assinaturas para um abaixo-assinado e fizeram cartazes pedindo a saída da diretora, que seria entregue à Coordenação Regional de

Educação (CRE). *“Mas para mim a escola é importante e quando queremos uma coisa nada é capaz de fazer parar de querer esta coisa.”* (JULIA).

Segundo os relatos que reuni, no Grupo Dialogal, no início de junho de 2013, a diretora chamou todos os estudantes no pátio da escola para falar sobre a festa junina que se aproximava, colocando todos os estudantes em filas. Eles reagiram gritando, pedindo pelas liberdades recentemente perdidas, ela tentou manter a ordem e os mandou para as salas. A situação fugiu ao controle, pois eles subiram para as salas correndo e gritando pelos corredores. Alguns professores e a diretora se trancaram na secretaria e chamaram a polícia para pedir socorro. Os estudantes ficaram presos nas salas de aula, sem poder sair e sem a presença de professores, somente com inspetores nos corredores durante duas horas! Tempo necessário para a chegada da polícia e dos responsáveis, que foram buscar seus filhos apavorados, sem saber ao certo o que estava acontecendo. A escola suspendeu as aulas no dia seguinte e esteve por cerca de dez dias com a presença da Guarda Municipal e da CRE. Logo após esse episódio, a diretora saiu de férias. *“Manda fechar essa escola, que lugar de bandidos e ‘zoadores’ é na cadeia”*, Lara disse ter ouvido de um policial.

“Vocês têm que ir para o inferno! Quem manda aqui sou eu.” Vários estudantes relatam que ouviram a diretora gritando essa frase, quando a situação fugiu ao controle no pátio da escola.

Depois de cerca de 30 dias de muita tensão, a diretora se tornou mais atenciosa com os estudantes, e as merendeiras passaram a perguntar o que eles desejavam comer:

A escola mudou bastante depois da rebelião: os alunos estão mais calmos, há mais diálogo, eu acho que a diretora está abrindo mais espaço para os alunos. Antes, tinha que marcar para falar com a diretora, agora, ela fala toda hora. (LARISSA).

O que não mudou foram as proibições com as nossas roupas, as regras com maquiagem... isso já era para ter mudado. (CRISTIANO).

Os acontecimentos nessa escola foram assunto para muitos debates no Grupo Dialogal. Mesmo aqueles que não estudavam na escola queriam se manifestar sobre o ocorrido. Para os integrantes do grupo de pesquisa, que também eram estudantes daquela escola, o momento mais difícil foi quando tiveram que permanecer presos na sala sem professor e com muitos alunos nervosos. Contaram que ficaram sem qualquer notícia do que se passava fora da sala por cerca de duas horas, quando finalmente foram liberados pelos inspetores.

Mesmo depois de muito tempo eu quase todo dia sou chamada na diretoria da escola, porque a direção acha que eu segurei cartaz pedindo a saída dela, mas eu não segurei o cartaz. Chamaram meu pai e ele me bateu na frente de todo mundo na escola, só depois meu pai acreditou em mim. (PÉROLA).

O excesso de regras leva à redução do espaço de liberdade, dificultando que o jovem experimente o mundo e se descubra nele. Relações marcadamente controladas impedem a expressão e a curiosidade do estudante. As narrativas comprovam que as condições para a aprendizagem não se limitam às salas de aula, todo o ambiente escolar está implicado nas relações que estudantes estabelecem com os saberes escolares. As normas ajudam quando são utilizadas para nos libertar e não para nos aprisionar. “As normas são necessárias para criar hábitos e disciplinas, para impedir o abuso e o mau trato, para incentivar a equidade e a justiça, para facilitar a comunicação e a convivência entre pessoas.” (TORRES, 2001, p. 62).

Quando, entretanto, são utilizadas como recurso autoritário ou para legitimar um estado de coisas ou uma tradição que precisa ser ultrapassada, temos problemas, pois elas são transformadas em obstáculos para as mudanças e o devir histórico.

Ora! Eu vou para a escola porque eu quero! Eu ponho despertador, me levanto sozinha, vou sozinha, não é porque eu quero? Teve uma vez que eu precisei sair mais cedo e a professora falou: “você vai é fugir”. E eu disse: “se eu não quisesse estar aqui eu não estaria”. (MARIA).

Por que estudantes são tratados sem direito de escolhas, de expressão ou de participação na vida escolar? Haveria, acredito, relação direta com a ausência de direitos que marcam as desiguais condições sociais brasileiras. Até que ponto estariam negligentes aqueles que não articulam aprendizagem às desiguais condições de garantia de direitos da população brasileira?

O ocorrido nessa escola parece ter relação com o que se refere Charlot (2013) quanto à dificuldade do corpo docente em compreender o significado social da luta de classes expressa também na vida escolar. Para o autor, as práticas pedagógicas deveriam estar atentas às lutas de classes. Enquanto olharmos para os processos de ensino-aprendizagem sem associar a escola à realidade sociocultural, os saberes à vida, a pedagogia às condicionantes políticas, continuaremos reféns de princípios que não nos auxiliam a enfrentar o real e a fazer da pedagogia uma prática colaborativa com os desafios sociais de professores e estudantes.

Todos os esforços do professor para sair desta situação são, senão inoperantes, ao menos insuficientes, enquanto ele não tiver compreendido e feito os alunos compreenderem que a causa dessas dificuldades pedagógicas reside na separação entre a escola e suas bases econômicas, sociais e políticas, isto é, na dominação de classes. (CHARLORT, 2013, p. 285).

A ideia, amplamente difundida, de associar à escola uma finalidade educativa separada da vida, cria condições que facilitam às escolas compreenderem a cultura como um fenômeno letrado, explicitado exclusivamente nos livros escolares, sobre o qual possuem domínio. Essa condição facilita o desinteresse da escola com as outras experiências culturais tão presentes nos meios populares. “A cultura é um fenômeno social antes de ser um fenômeno escolar.” (CHARLOT, 2013, p. 290).

Quanto mais o saber de estudantes é marginalizado, quanto menos são ouvidos, maiores são os problemas nas relações de ensino e aprendizagem, forçando uma reavaliação do papel da escola. Uma escola construída sob condições caracteristicamente hierárquicas com os saberes sustenta-se na violência e na instauração de campos de conflitos crônicos, como os que experienciados pelos estudantes integrantes desta pesquisa. Tornar a escola um local de partilha de saberes, um fórum de culturas, requer a criação de condições pedagógicas estruturadas sob a prática do debate democrático. As trocas culturais, como exercício pedagógico, garantem à escola condições de reflexões críticas coletivas que dependem da conquista da cultura democrática no ambiente escolar e na sociedade. “*Falar da escola foi muito legal, me deixou mais segura na escola e no mundo.*” (LARISSA).

Do contrário, professores se tornam inflexíveis, quanto mais frágeis se sentem. Quando as estruturas de que dispõem para se manterem atuando não mais os sustentam, costumam reagir a partir do poder que possuem. Acuados, por trabalharem em escolas que são ameaçadas em sua condição social, cobradas por tornarem-se mais democráticas e plurais, os professores avançam sem conduta ética na relação com os estudantes. “Jogam um jogo que perdeu toda a credibilidade.” (CERTEAU, 2012, p. 131).

“*Na escola está todo mundo trabalhando para o governo, acima da diretora tem um governo, mas ela acha que a escola é dela e que todo mundo tem que fazer o que ela quer.*” (CRISTIANO). A escolha de diretores é um importante mecanismo de materialização de democracia nas escolas, mas ainda são raros os dirigentes que reconhecem as relações entre as dimensões políticas e pedagógicas desses cargos²³. Não sabem, como no caso relatado, agir como um agente em meio a outros e decidem, sem consultar ou debater, a comunidade à qual pertencem. Condições pedagógicas precisam acompanhar o processo de democratização que

²³ Pinto (2011) afirma que a formação inicial e continuada dos profissionais que atuam na gestão é fundamental para a conquista da qualidade na escola. Há também debates em torno da necessidade de concurso público.

toda a sociedade brasileira quer conquistar. O caso comprova a afirmação de Pimenta (2002) de que um dos principais desafios é tornar a escola brasileira verdadeiramente pública.

O caso relatado representa bem as condições das relações que estudantes enfrentam no Brasil. Para Pimenta (2007 apud COSTA, 2007), a escola é um modelo que está em crise. Precisamos rever quase tudo o que caracteriza sua organização, currículo, relação professor-aluno, processos ensino-aprendizagem, relação com o conhecimento científico e com a sociedade.

Como mudar a escola por meio da prática pedagógica? Para Charlot (2013), é preciso rever nossas concepções de educação que se refletem nos processos de ensino-aprendizagem, saberes, culturas e práticas escolares. Acredito numa construção coletiva, no interior e no entorno das escolas, amparada por legislação democrática, constituída também como instância pedagógica e caminho para implementar essas mudanças. Para que possamos fazê-las em conjunto com estudantes, há de haver instâncias de participação estudantil em toda a rotina escolar. *“A gente reclama, mas não adianta.”* (LARISSA).

Para Arroyo (2007 apud COSTA, 2007), a escola no Brasil surge descaracterizada, pois sempre esteve a serviço de algo (alfabetizar, formar mão de obra, etc.) e somente há poucos anos foi associada à conquista de direitos. Dessa forma, muito presa aos objetivos de curto prazo, a escola não esteve atenta à formação da criança e do jovem para o mundo, nem aos seus direitos de produzir e rever os conhecimentos a respeito do mundo. Práticas pedagógicas ainda dialogam timidamente com as dimensões de direitos à educação, principalmente quando se pretende ir além do direito de acesso, buscando a garantia ao direito de permanecer, de possuir trajetória regular e experienciar aprendizado para exercício cidadão por meio da vida escolar. Essas contingências marcaram muito o fazer escolar como práticas educativas instrumentalizadas sem espaço para o diálogo, uma educação de “quem sabe” para “quem não sabe”.

No entanto, o futuro da escola está na sua capacidade de escuta e garantia de direitos de *todos* os atores sociais que ali atuam, com sua expressiva diversidade de culturas. Para Arroyo (2007 apud COSTA, 2007), a escola, para ter futuro, precisa conduzir-se por caminhos participativos, do contrário seu sentido lhe terá sido roubado. Uma escola conduzida para a garantia de direitos, como previsto no artigo 205 da Constituição brasileira, requer mudanças para efetivar os direitos que a fundamentam, principalmente por meio de uma gestão que reconheça e valorize sua condição pública.

Para isso, a escola é desafiada a desenvolver relações reais com os estudantes, saber ouvi-los, reconhecê-los como sujeitos de direitos, repletos de experiências e desejos. Os estudantes expressam que é importante para os processos de aprendizagem que haja um espaço para compartilhar e rever, coletivamente, os desafios e as condições de que dispõem na escola. Para eles, as condições que têm de participar e interferir na vida escolar estão diretamente relacionadas às condições de aprendizagem.

A escola é um lugar onde deveríamos ser respeitados, pois se um professor nosso falta com respeito, eu acho que isso é o máximo da falta de ética de um profissional, para mim isto muda tudo com relação à escola e com tudo o que ela possa me ensinar. (CRISTIANO).

A aprendizagem dos saberes está diretamente relacionada às aprendizagens que são desenvolvidas nas relações escolares. O que é possível aprender em condições autoritárias? Se precisamos avançar nas condições de aprendizagem, isso não está dissociado de avançarmos nas possibilidades dos estudantes de participar da vida escolar, nas relações dentro ou fora da sala de aula.

Os estudantes querem compreender a escola e querem também ter poder para interferir nas situações que vivenciam entre si, com professores, diretores e consigo mesmo na escola, ou seja, querem enfrentar seus desafios a partir de condições participativas nos processos de ensino-aprendizagem. Além das relações constituídas com os objetos do conhecimento e professores, querem resignificar todo o ambiente escolar.

Condições autoritárias de aprendizagens se perpetuam nas escolas de forma tão fácil, talvez porque o ECA exista há pouco mais de 20 anos e conta com instituições frágeis para garanti-lo; talvez, também, por isso, estudantes que enfrentam fortes desafios sociais e, muitas vezes, são oriundos de famílias pouco escolarizadas, desconhecem que a escola não é lugar de maus tratos e não reagem a eles, assim como suas famílias. Isto sem entrar nas heranças que ainda possuímos de povo marcado por séculos de colonização e pela cultura patriarcal.

Seriam as relações pais-filhos, estudante-estudante, estudante-professor, professor-pai, direção-professor, direção-estudante, sempre reflexos de nossa incipiente democracia? Estaríamos ainda submetidos a um contexto reprodutor de autoritarismo em todas as relações escolares? Para os estudantes, é muito mais difícil aprender em ambientes autoritários: *“Para mim, a forma mais fácil de aprender é quando não sou obrigado. Na escola, a gente é obrigado a tudo, a gente nem pode se colocar, tudo é obrigado.”* (CRISTIANO).

Freire (2000) se diz convencido da importância da urgência da democratização da escola pública. Sim, trata-se de uma antiga questão na educação brasileira; no entanto, as escolas talvez estejam tão pressionadas por resultados mensuráveis que pouco conseguem avançar na garantia de condições necessárias para cumprirem suas funções sociais, por meio da conquista de práticas pedagógicas participativas e horizontalizadas, capacitadas para responder à profunda desigualdade social que marca as relações entre seus integrantes, bem como seus currículos.

Para Torres (2001), sem liberdade, a escola não pode ser um espaço de *formação*; é, antes, um espaço de *indução*. O exercício da liberdade dentro da escola capacita para o exercício da vida pública. É pelo exercício de práticas democráticas que aprendemos a ser nós mesmos e a atuar na sociedade. A cidadania ativa é aquela que supõe que os sujeitos, além de portadores de direitos, sejam também criadores de direitos. A escola é responsável por abrir caminhos para a participação política na sociedade, pois todas as relações que se evidenciam na escola são relações eminentemente políticas. Submeter estudantes a condições autoritárias significa favorecer relações também autoritárias em todas as demais instâncias da vida social (família, instituições e Estado). As relações políticas desenvolvidas na escola, se participativas ou não, interferem diretamente nas condições de que vão dispor os estudantes nas relações com saberes e com as demais atividades escolares e sociais.

Quando submetidos a condições democráticas, estudantes podem aprender a expressar-se e simultaneamente respeitar as manifestações de outros, experimentando, inclusive, a interação com os conhecimentos escolares, questionando-os, superando condições ainda majoritárias de serem obrigados a aceitar, a repetir, como as que são submetidos como integrantes de classe social marcada por defasagem econômica. Aprender requer interação e participação, queixam-se os estudantes. *“Eu sou muito perseguido na escola e fora dela, porque sou negro, é claro que isso não me ajuda a aprender nada.”* (ANDERSON).

A existência de condições democráticas nas escolas, além de ser uma dimensão diretamente relacionada à gestão escolar, é indispensável para a qualidade da aprendizagem, pois instaura um campo propício para a mobilização do estudante com o saber.

Estudantes também demonstraram muitas incertezas com relação à escola, indicando que as condições de que dispõem para compreender o universo escolar são também significativas para que possam ser ativos e conduzir com sucesso seus processos de aprendizagens. *“Foi muito bom expressarmos nossa opinião e dizermos o que pensamos.”* (LARISSA).

Apesar dos anos acumulados na escola²⁴, os estudantes demonstraram dificuldade em compreender o que é a escola e que direitos possuem nessa instituição e na sociedade. Eles conhecem as normas e os horários, mas desconhecem as condições do sistema, seus direitos e deveres. *“Para mim, foram legais as conversas com este grupo, porque me fizeram pensar em coisas que eu não imaginava. Eu entendi mais sobre a escola e pude falar.”* (ADRIANA).

Práticas pedagógicas voltadas para a transformação da escola seriam aquelas capazes de lidar com sujeitos autônomos e críticos na conduta escolar, não passivos ou submissos, como às vezes a escola parece preferir. No contexto educacional que observamos nesta pesquisa, talvez possamos supor que uma educação para a participação ativa seja capaz de promover mais mudanças nas práticas escolares do que supomos.

Eu já tive muita dificuldade com os professores, a escola, os amigos e os diretores, ainda mais para falar sobre isso. Poder falar com vocês me ajudou muito. Eu tirei dúvidas. Nós tivemos tempo e minha mãe não tem, então foi um alívio. Estou mesmo feliz com a conversa que estamos tendo ultimamente. (DYELLEN).

O aperfeiçoamento das instituições escolares no Brasil parece estar relacionado a conquistas de práticas pedagógicas democráticas, por meio de processos participativos, um esforço ainda invisível na política pública brasileira, apesar de esforços localizados. O problema vai desde tornar os jovens responsáveis pela vida escolar e pelos processos de aprendizagem que vivenciam, até a formação de gestores para a partilha de decisões. Não é difícil, atualmente, admitir que as relações são marcadamente tensas entre escolas e estudantes, fundamentadas numa visão de que o jovem “é um problema”.

Para Franco (2012), a pedagogia busca organizar e compreender as práticas educacionais e pode ser comparada a uma teia construída de articulações intencionais, sem as quais se perde de sua dimensão crítica e se torna mera intervenção dirigida. A pedagogia é, portanto, marcadamente intencional, o que vai ao encontro das formulações de Charlot (2013), para quem, também, as práticas pedagógicas são intencionais e políticas, pois respondem a determinadas expectativas requeridas pela escola ou grupo social.

Se autoritárias, as práticas pedagógicas afastam-se de sua dimensão crítica e se tornam práticas de instrumentalização e, nessa condição, seria importante questionar-se se seriam práticas pedagógicas capazes de cumprir um papel emancipatório e transformador, porque reflexivo. Posturas educativas autoritárias fazem esses autores se questionarem se poderiam ser compreendidas como pedagógicas, pois teriam surgido de pactos de interesses pouco

²⁴ Todos os estudantes possuíam, no mínimo, sete anos de vida escolar.

negociados, colocados em prática por meio de processos impositivos, incapazes de promover reflexão crítica entre professores e estudantes. Franco (2012) afirma que as escolas têm tido dificuldade de promover pedagogias capazes de se estruturarem por processos participativos, o que tem afastado muitas das práticas educacionais de suas dimensões pedagógicas.

A perspectiva da educação como direito nos desafia a compreender a pedagogia dentro de um projeto democrático de transformação social. Para isso, seria interessante considerar as relações estabelecidas entre diferentes atores dentro da escola, assim como as relações entre as escolas e os demais atores e instituições sociais. É desse ponto de vista que compreendo a pedagogia como prática capaz de orientar as ações educativas na direção da construção de um sistema educacional democrático que possa garantir a cada cidadão brasileiro o direito de participar ativamente de seu próprio processo formativo, orientado para posturas dialógicas e solidárias, comprometidas com a dimensão plural e universal da ciência.

Nesse contexto, penso que somos desafiados por meio de nossas pesquisas a colaborar para que as práticas pedagógicas possam dialogar com as contribuições que diversos grupos e culturas do País vêm formulando. A construção de sentido para a aprendizagem escolar depende de condições democráticas capazes de garantir ao estudante participar de seu processo formativo e das demais demandas escolares, bem como na formulação de condições epistemológicas capazes de responder às demandas sociais dos diversos grupos que convivem no Brasil. A escola precisa da vida, assim como a vida precisa da escola.

Pelo diálogo com Franco (2008, 2012), compreendo que a prática só se configura como pedagógica quando mantém seu caráter como prática emancipatória. A autora afirma que a lógica capitalista tem descaracterizado a prática pedagógica, afastando-a de sua especificidade de formação de pessoas para serem mais, na perspectiva freireana e não para formar consumidores. A perda do *status* de ciência da educação à pedagogia tem criado uma sensação de desnecessidade, que vem retirando dos pedagogos seu papel crítico e reduzindo suas práticas a simples instrumentalização.

Para Franco, o que temos hoje é uma pedagogia distante de seus ideais políticos transformadores, restrita à eficiência do ensino e presa numa perspectiva instrumental. Tal pedagogia é cada vez menos um campo de investigação da realidade educativa e social. Indiferente à consciência política, torna-se uma prática marcadamente pragmática. Essas condições nos cobram reflexão: estaríamos atuando em campo reverso à prática pedagógica? Ações mecânicas, pouco embasadas em reflexões críticas e democráticas, seriam pedagógicas?

Pode a pedagogia, como ciência reflexiva e democrática da educação, avançar, mediante processos participativos, sem o diálogo com a vida?

A pedagogia é, portanto, uma “construção coletiva e não existe *a priori*, mas apenas na dialogicidade dos sujeitos da educação” (FRANCO, 2012, p. 169). Franco chama atenção para as condições em que as intencionalidades são explicitadas, pois dessa inteligibilidade dependem as condições pedagógicas. Fechar os olhos para o diálogo corresponde a fechar os olhos para as práticas pedagógicas. O excesso de orientações prescritivas é, antes de tudo, orientação não democrática, que retira do professor sua autonomia profissional. A pedagogia produz práticas e confere sentidos a essas práticas, não oferece aos professores apenas teorias, mas garante condições de atuação. Para isso, depende da participação de todos os integrantes dos processos de ensino-aprendizagem na construção de sentidos; depende da partilha de saberes em espaços formativos articulados à vida. Sem condições de convivência democrática, apenas é possível domesticar, o que é diferente de educar (FRANCO, 2012).

Uma educação construída no diálogo com as condições sociais é baseada na escuta, nos laços de solidariedade e partilha de decisões, democrática. Mobilizar estudantes para o saber escolar corresponde a corresponsabilizá-lo no processo de elaboração de conhecimentos, bem como no processo de aperfeiçoamento das condições de ensino-aprendizagem.

Entre a porosidade das práticas e a vigilância crítica da Pedagogia constitui-se um campo tensional por onde circula a educação. É nessa tensão que o novo pode emergir, mas, como afirmava Paulo Freire (1985), se nós não inventarmos o novo, esse novo se fará qualquer modo. Acredito na necessidade de a direção de sentido, construída no coletivo, produzir o desenvolvimento de consciências, discursos e atos que busquem nova direção – emancipatória, crítica inclusiva – para as práticas referendadas. (FRANCO, 2012, p. 165).

Como agente do campo de aprendizagens, o professor é quem concretiza a prática pedagógica, e na estrutura de poder representa a maior força. E é exatamente devido a sua atuação especializada que é importante compreender a complexidade dos processos formativos que marcam sua atuação profissional. “Os professores são os responsáveis maiores pelo desenvolvimento do ensino de forma intencional e sistemática e, portanto, são também os responsáveis por pôr em ação a dimensão formativa [...]”. (ALMEIDA, 2013, p. 87).

Em torno da ideia de formação, Almeida (2013)²⁵ nos mostra que há diferentes compreensões em debate, desde uma ação voltada ao saber-fazer até aquelas que valorizam o

²⁵ Embora a autora escreva sobre o ensino universitário, sua abordagem acerca da atuação docente contribui muito para a compreensão da complexidade que marca a atuação de professores no Ensino Fundamental.

saber-ser. Essas concepções são disputadas por sujeitos historicamente situados quanto a finalidades, metas e valores da educação (ALMEIDA, 2013). A partir das contribuições da autora, compreendo a formação como o processo de construir-se a si mesmo.

Para Almeida (2013), o trabalho do professor é superar o meramente instrumental, transformando experiências cotidianas em significativas experiências de formação crítica. Para isso, seria importante que o professor compreendesse o campo em que atua, ou seja, as dimensões pedagógicas e didáticas de sua prática. Do contrário, recusa seus compromissos profissionais e políticos, e atua desinteressado de princípios pedagógicos, sem atenção aos processos formativos pelos quais é responsável: *“O maior problema da escola para mim são os professores que não sabem explicar e ainda querem atenção dos alunos.”* (EMERSON).

Estudantes afirmam desconhecer os objetivos e os valores que pautam o trabalho do professor em seus cursos, o que corresponde a estarem submetidos a práticas autoritárias em salas de aula. *“Às vezes a professora pede a nossa opinião, se a gente prefere fazer um trabalho de um jeito ou do outro, mas não é comum. Eles é que mandam.”* (CRISTIANO). O reflexo dessa postura pouco dialógica, como já vimos, é direto nas condições de aprendizagem. Não há debate em torno de seus objetivos, métodos ou avaliações. Desconhecem as regras do jogo que jogam e gostariam que os ajudassem a compreendê-las.

Eu tinha uma professora de Artes que me mandou uma vez para a parede, porque ela achava que eu fazia coisa errada. Mas mesmo assim eu me tornei uma boa aluna em Artes, porque depois desse dia eu nunca mais fiz nada errado na aula. Ela me ajudou a me fazer entender o que eu precisava fazer para colaborar na aula. (JULIA).

Como indica Julia, os estudantes estão compreendendo a “regra do jogo” por meio de condutas autoritárias. De qualquer forma, seu depoimento confirma a necessidade, também relatada por outros integrantes do grupo de pesquisa, de compreender como as professoras querem que eles atuem em sala de aula. *“Minhas aulas são assim: a professora chega, escreve no quadro, todo mundo copia para ter a matéria, depois todo mundo é liberado.”* (CRISTIANO).

Os processos educacionais são complexos e se constituem por meio de diferentes interesses, expectativas, normas, valores, ultrapassando os marcos internos regulados pelas escolas. Dependem de articulação entre “por que, do que, para que e como” (ALMEIDA, 2013, p. 108), mas a elucidação dessas dimensões revela-se muito distante das práticas cotidianas relatadas pelos estudantes.

3.2.2 Relações consigo mesmo

Como vimos em Charlot (2013), formar-se na escola implica o desenvolvimento de uma relação do ser consigo mesmo. Há uma dimensão na relação com os saberes que desenvolvemos por meio de nós mesmos. Mobilizamos nossos recursos, memórias, repertórios, curiosidades e vontade. Precisamos de nós para adentrar os mundos dos outros.

Essa abordagem converge com a de Touraine (1999, 2009), sua *escola do sujeito* seria o espaço capaz de conduzir o sujeito a tornar-se *si mesmo*. Para o autor, o sujeito é portador de direitos e saberes universais quando compreende a si e a seu mundo; e o trabalho da escola será dar liberdade para que o sujeito se constitua sujeito e possa atuar no mundo.

Eu acho que deveria ter tempo na escola para a gente se descobrir mais, não sei, mais conversas. Tempo para coisas além de estudar, isto iria ajudar a aprender. (EMERSON).

Acho que a principal melhora que devia haver na escola seria arrumar uma forma de fazer-nos nos identificar com as coisas diferentes que têm na escola para que possamos descobrir quem realmente somos. (CRISTIANO).

Em ambiente democrático, a educação tem mais condições de superar o caráter instrumental, atualmente em evidência, e consolidar-se como prática social capaz de contribuir para que cada estudante disponha de instrumentos para se tornar um sujeito diferenciado dos demais e igualmente solidário. Educar para a democracia é educar para a liberdade de existir, para a liberdade de saber conviver com todas as demais liberdades e atuar em meio a diversidades.

Autores como Ghanem (2004), Sen (2007) e Touraine (1999, 2009) afirmam a necessidade da educação para a liberdade. A escola, nesse contexto teórico, seria um espaço capaz de contribuir na construção de sentido à existência de cada um, mediante práticas democráticas capazes de fomentar, nos processos educativos, condições de diferenciação e simultaneamente de igualdade. Ou seja, como já nos ensinou em expressão muito utilizada: “diferentes quando a igualdade nos oprime e iguais quando a diferença nos diminui”. (SANTOS, 2013, p. 30). “*A escola não me ajuda a ser quem eu sou.*” (ANDERSON).

A escola está lá para ensinar a matéria, mas aí você não tem tempo de pensar em você. Ela nunca me ajuda na minha vida, tudo o que eu aprendo lá é desnecessário. Só aprender a ler e escrever que foi fundamental, o resto todo é desnecessário. Não sei por que não aprendo lá um monte de coisas que poderiam me ajudar na minha vida. Não me ajuda nem para descobrir que matéria eu gosto e que matéria eu não gosto. (CRISTIANO).

O que as narrativas dos estudantes nos trazem são muitas vezes relações de *reverso* de aprendizagens. Para compreendê-las, precisamos situá-las como o *reverso*, pois seria incorreto nos referirmos a aprendizagens sem sucesso. Se há aprendizagem, ela requer sua conclusão, ou seu sucesso, do contrário não é aprendizagem.

As condições expressas nas narrativas que a pesquisa reuniu evidenciam um *reverso de aprendizagem*. Estudantes enfrentam uma forte contradição, pois, ao menos do ponto de vista ideal, a escola é lugar de aprendizagem, mas suas vivências os levam a experiências e conclusões distintas. São confundidos em relação a esses processos e se defendem, negam a escola, desistem, xingam o professor ou reagem com ainda mais violência.

Quando a professora está na sala, a gente segura, mas quando ela sai a gente toca o terror. Teve uma professora que a gente conseguiu sumir com ela. Ela brigava muito, gritava... aí a gente começou a gritar ainda mais que ela. A gente ia reclamar com a diretora e ela não fazia nada... aí a gente conseguiu chatear tanto a professora que ela não dá mais aula para a gente. Ela fica na secretaria. (PAULA).

O *reverso* da aprendizagem e da socialização ocorre quando o professor não desenvolve uma relação de parceria com o estudante, quando não o auxilia na sua relação com o mundo e consigo mesmo, mas o atrapalha. Não existem, segundo Freire (2000), condições neutras nos processos de ensino-aprendizagem; estudar não é tarefa independente do mundo, ao contrário, é tarefa comprometida, e cabe ao professor assumir seu projeto político nas relações pedagógicas. Quando o professor grita ou desrespeita, ignora a coerência pedagógica que sustenta seus objetivos.

A aprendizagem exige de professores, conforme Freire (2000), o exercício da humildade, da coerência, da atenção às manipulações, da tolerância e do compromisso em diminuir a distância entre o que se faz e o que se diz.

Detesto quando pergunto uma dúvida para o professor e ele diz: 'bota na cabeça'. Aí eu não quero mais aprender. (FERNANDA)

Eu tenho uma professora que fica falando no celular com o filho durante a aula, fica falando de comida e coisas dela, aí a gente joga papelzinho na professora. (LARISSA)

Não é muito boa minha relação com a escola, eu só tenho uma professora e ela grita: "cala a boca!" (MARIA)

Quem fala sem ouvir o outro é autoritário ou fala sozinho. Só no diálogo é possível construir processos de aprendizagens por meio de trocas, e o que relatam esses estudantes é o reverso desta conduta.

“Lá na minha escola eles [os professores] não fazem a mínima questão de ensinar, e quando ensinam é de má vontade” (MARIA). Tudo indica que precisamos construir mudanças nas relações entre estudantes e professores para que possamos superar as condições de *reverso* de aprendizagem estabelecidas. Para isso, seria importante romper com a visão habitual do que é aprender (TORRES, 2001). No entanto, temos que romper com a visão habitual de tanta coisa em educação, entre elas, destaco as relações entre o professor, o estudante e os conhecimentos.

Toda aprendizagem é ativa, ou não é aprendizagem. *“Aprender é se esforçar.”* (LARISSA). Aprender é também tentar, ensaiar, criar e errar. Para Charlot (2000), aprender exige condições necessárias para a constituição do “eu epistêmico” nos estudantes, ou seja, de condições que os tornam disponíveis para a aprendizagem. Sob esse ponto de vista, ensinar é construir condições para que o estudante aprenda, a partir de seus interesses e em seu próprio ritmo, interagindo sempre consigo mesmo e não somente com o professor. *“Aprender é se conhecer!”* (CRISTIANO).

Por isso, é importante repetir: a aprendizagem é inimiga do autoritarismo, de manuais, de normas rígidas, é contrária a práticas educativas que compreendem os estudantes como iguais diante do conhecimento. A aprendizagem é inimiga da repetição e da rotina que marcam as escolas.

“Eu gosto quando sai do quadro/caderno, quadro/caderno, quadro/caderno.” (CRISTIANO). As condições contraditórias que esses estudantes experimentam obriga-os a encontrarem saídas para a dificuldade que algumas escolas de meios populares possuem, nas relações de ensino-aprendizagem. Uma delas são as “explicadoras,²⁶” mulheres que, por alguma razão – que merece investigação mais profunda –, conseguem “explicar”. O processo leva estudantes a vivenciarem um divórcio difícil de compreendermos: numa escola se ensina, mas em outro lugar se aprende! Será possível? Ensinar pode estar separado do explicar? Segundo os estudantes, sim, pois apesar de não compreenderem, “os professores ensinam”. Numa escola se “passa de ano”, mas em outro local “se aprende de verdade”.

²⁶ Geralmente mulheres que conseguiram concluir o Ensino Fundamental e auxiliam crianças e jovens nas tarefas escolares, cobrando pequenas quantias por hora de trabalho.

O termo explicadora é muito comum nas favelas cariocas e existe, em parte, porque há uma escola que ensina sem que o outro aprenda. Se há esse tipo de atividade, talvez devamos encontrar outro termo para denominá-la, pois não seria possível ensino sem aprendizagem. “*Aprender é decorar*” (DEYSE). Há, pelo que indica a voz dos estudantes, uma escola que os faz memorizar, copiar, escutar, calar-se, sentar-se, obedecer, atender, respeitar, e que mesmo com tantas normas não produz o encanto da aprendizagem, o encanto da descoberta, da criação, da transformação de si e do mundo (TORRES, 2001).

O que não podemos aceitar é continuar alastrando e reforçando o absurdo de um sistema escolar que separa *ensino* de *explicação*, isto é, ensino de aprendizagem. Simplesmente porque *aprendizagem* implica *compreensão*, e *ensino* sem *aprendizagem* é um absurdo. (TORRES, 2001, p. 59).

Por esses motivos, refiro-me a tais processos como *reverso* da aprendizagem. São condutas educacionais realizadas por escolas, no entanto, nem sempre conduzidas por processos pedagógicos, pelo menos nos termos formulados por Franco (2012). Essas práticas educativas não foram formuladas por professores comprometidos com seus estudantes, com intenções claras voltadas para a formação crítica, sensível e simultaneamente para a transformação da sociedade. São práticas instrumentais voltadas para resultados imediatos, na sua maioria, distantes dos desafios sociais que os estudantes enfrentam.

Quase tudo o que eu deveria ter aprendido na escola eu precisei de ajuda fora para aprender. (DYELLEN).

Eu não tenho vergonha de não saber, se o professor não quer explicar, eu pergunto para minha mãe, se ela sabe me explicar, se não, eu pergunto para os colegas. (JULIA).

Eu pergunto muito para os amigos. (PÉROLA).

Esses relatos tratam de uma experiência de reverso de aprendizagem, referem-se a processos educacionais incapazes de fazer da conduta democrática as bases para a prática pedagógica e estão distantes do compromisso de diminuir a desigualdade social. São condutas incapazes de ouvir estudantes e conduzir os processos de ensino-aprendizagem articulados às culturas dos estudantes. Tudo isso produz um não aprender, um reverso na aprendizagem.

“*Tem momentos que a aula fica um tédio tão grande que não dá para escutar, e o professor não para de falar. Tem professor que só de olhar já dá tédio. Tem professor que o tom de voz dele dá cansaço.*” (CRISTIANO). A aula em que o professor fala e o aluno ouve não é adequada à heterogeneidade de estudantes que frequentam as escolas, com experiências sociais diferentes – essa situação exige do professor um diálogo mais sensível com *cada um*. A

aula tradicional mantém o professor, o objeto de conhecimento e o estudante distantes um do outro, não os aproxima, não contribui, portanto, para o desenvolvimento das relações ensino-aprendizagem. “*Às vezes, eles perguntam se a gente entendeu.*” (PAULA).

A explicitação dos objetivos do curso, das estratégias que vão utilizar e dos valores que constituem suas avaliações pelos professores podem ser aspectos facilitadores da relação professor-estudante. “*Não é comum professores conversarem com a gente sobre o curso que vão dar, nem fazer avaliação em conjunto.*” (CRISTIANO). “*Na escola, nunca participei de qualquer conversa sobre curso nenhum.*” (FERNANDA).

Freire (2000) defende uma posição crítica em relação às aulas tradicionais. Para ele, depende do que o professor faz da exposição, nem toda aula expositiva é pura transferência de conhecimentos, como as que embalam fazendo o estudante dormir. Lembra que há também aquelas em que, depois de falar um pouco, o professor divide espaço, escuta e deixa-se questionar. Essas aulas são tradicionais (professor fala diante do estudante que escuta), mas são também circulares, dialógicas. A relação de conhecimento não termina no objeto, mas se prolonga até o outro sujeito (que pode ser o estudante ou o professor, depende da direção) e ambos desenvolvem trocas e diálogos.

Para Sousa Santos (2010, 2013) e Freire (2000), é a partir da ampliação das condições de formulações de saberes que será possível para a escola avançar nas relações entre professores e estudantes. Para essa conquista, não basta ter acesso ao saber instituído, é preciso debater o que está instituído como saber.

Para Freire (2000), é preciso ouvir a palavra de quem aprende, e essa postura, quando realmente colocada em prática, provoca uma abertura no professor, que permite o diálogo com outras formulações epistemológicas, como nos pede Sousa Santos. O que ambos os autores possuem em comum é a demanda de *trabalhar com* e não *para*. Essas atitudes instauram um campo que permite a efetivação de processos participativos nas escolas.

A escuta da palavra do outro instaura o reconhecimento de um campo de saber diferente e promove o estudante a sujeito portador de saber. Sujeito que quer conhecer e que também conhece. Nessas condições, as aprendizagens nascem de distintas relações, são dinâmicas, têm origem no professor, no estudante e no contexto em que estão inseridos. É participando desse processo dinâmico que o estudante se torna sujeito e é também se reconhecendo como aprendiz que o professor é capaz de manter vivos os processos de ensino-aprendizagem. “*O comentário*

do professor ajuda sim, porque, além de dizer se está certo ou errado, ele te ajuda a entender.” (CRISTIANO).

Para Freire (2000), partir dos saberes dos estudantes não significa repeti-los, não se quer ficar girando em torno desses saberes, mas “pôr-se a caminho, deslocar-se e não ficar, permanecer” (FREIRE, 2000, p. 70). Entendo que, nesses dois movimentos – *o de partir* dos saberes de estudantes e *o de chegar* a outros conhecimentos –, é importante possuir condições pedagógicas para, por meio de processos participativos, atuar em realidades como a brasileira, marcadamente diversa culturalmente.

“O que faz me interessar ou não é o modo como o professor ensina, não é o que ele está falando, se eu gosto dele ou não, mas a forma como ele dá a aula.” (LARISSA). Na aprendizagem, além do tripé estudante-saber-professor, as relações de poder escolar e social estão fortemente implicadas. Rever as dimensões desse tripé nos auxilia a ultrapassarmos a visão instrumentalista da educação, pois podemos valorizar aquilo que se instaura *entre* o estudante, o professor e os saberes, ou seja, as relações sociais. Valorizar os direitos e as vozes de crianças e jovens nos processos educativos parece tarefa fundamental para que as práticas escolares possam ser efetivamente pedagógicas.

Estaria associada a pouca valorização social que a educação possui na sociedade brasileira a pouca importância que também é dada a crianças e jovens? Se por um lado muito se fala a respeito da importância da educação, por outro, ainda predomina a ideia de que um bom vídeo ou bons equipamentos fariam o mesmo que uma prática pedagógica. As condições de crianças e jovens não são muito diferentes: são geralmente identificadas como *dependentes* de adultos e, por isso, um grupo com menos condições de conquistar seus direitos. Acredita-se que as crianças não sabem (e, portanto, podem ser colocadas diante de professores que pouco sabem), não pensam (assim, não discriminam entre um bom professor de um mau professor, uma boa aula e uma aula ruim, entre a boa e a má escola, etc.), não perguntam (logo, aceitam o que lhes é sugerido).

“Quando entramos para a escola sabemos que estamos ali para aprender e comigo sempre foi assim.” (CRISTIANO). A escola que conhecemos ainda deve muito aos estudantes como sujeitos de direitos, pois tem, sim, reforçado e reproduzido uma relação vertical entre adultos e estudantes, o que não a ajuda na superação de seus desafios e a cumprir seu papel social de contribuir para conquistar condições sociais mais justas.

3.2.3 Relações com os objetos de conhecimentos

[...] a violência nasce, inicialmente, de uma rebelião contra as instituições e as representações que se tornaram não críveis.
(CERTEAU, 2012, p. 33).

Compreender cultura como campo de relações em disputa não é o mesmo que promover um destemido descrédito pelas referências ou pelas autoridades (CERTEAU, 2012). Para o autor, na mesma medida em que a ausência de sentido atinge as práticas educativas também atinge as lutas políticas, pois estas se encontram privadas da construção de qualquer sentido. As referências organizam as iniciativas, como os mapas permitem as viagens, afirma o autor; sem elas, como conduzir-se em meio à vida social? Nesse sentido, repensar as relações de saberes nas escolas, em sociedades plurais, é assumir relações diretas entre as práticas pedagógicas e as lutas políticas.

Certeau (2012) nos chama atenção: a alternância de referências não deve ser o mesmo que o vazio absoluto delas, pois este impede o homem de pensar sobre si mesmo e sobre o mundo. O fenômeno da ausência de sentido nas relações de saberes entre estudantes, portadores de experiências distintas das expressas no currículo escolar, atinge nossas chances de contribuir para a construção de um ambiente social menos desigual. Recusar a significação de si e do mundo pode ser muito violento para o homem, sentencia o autor.

Concordo com Certeau (2012), para quem a mudança na relação das escolas com os saberes pode ser a mais importante de construir, se quisermos transformar as escolas, pois por meio dela alteram-se a organização escolar e a visão instituída no mundo ocidental de cultura como prática letrada do conhecimento. Introduzir problemáticas contrárias aos modelos culturais estabelecidos permite ao professor instaurar uma outra cartografia de sentido para a prática escolar que atravessa as brechas dos discursos estabelecidos, contaminando-os de discursos pouco formulados dentro das escolas, mas muito presente na voz do estudante portador de experiências culturais oriundas de meios populares.

As relações da escola com o saber são relações pedagógicas, como nos mostrou também Charlot (2013). A pedagogia precisa de clareza diante aos princípios ideológicos que marcam suas práticas. Propõe a *leitura positiva*, revendo a perspectiva do *fracasso escolar*, a partir da *mobilização para o saber* por meio da relação da didática com a prática pedagógica. Para ele,

a pedagogia é um instrumento político de intervenção social e por isso deve emergir de contextos negociados, inclusive nas relações com o saber. Dessa forma, acredita, pode nascer uma outra escola, ou seja, da relação de estudantes e professores com o saber pode nascer uma pedagogia baseada no diálogo, capaz de instaurar sentido para a aprendizagem escolar.

A leitura positiva que Charlot propõe tem, no meu entender, muitas relações com as ideias de Freire (1996). Ambos estimulam a compreensão do universo de saberes dos estudantes, pois acreditam que é a partir deles que se deve trabalhar produtivamente a aprendizagem escolar. Isso faz da pedagogia um campo de relações variadas, construídas caso a caso, pouco sujeita a generalizações: são os sujeitos em seus contextos que vão construir lógicas próprias para os conhecimentos que os desafiam. O foco do que indica Charlot para a pedagogia é o do estudante como sujeito de direitos na sua relação com o mundo, sua história, seus desafios sociais, suas potências, pois serão eles os instrumentos importantes para auxiliá-los diante da lógica dominante.

A abordagem de Charlot (2000) aproxima-o de Certeau (2012), no interesse que possuem em comum quanto às relações de saberes de sujeitos com o mundo. Trabalham interessados nas categorias, nas formulações, nas interpretações e narrativas que os sujeitos construíram na sua experiência de vida e escolar. Para Charlot (2000), o saber nasce das relações que os constituem.

Apoiada em Certeau (2012), Charlot (2000, 2009) Santos (2013) e Freire (2006), penso que mudanças socioculturais significativas podem ocorrer quando as relações entre a escola e os saberes são questionadas. Certeau (2012, p. 124) exemplifica, referindo-se ao mito da “unidade original”, associada muitas vezes à ideia de pureza na cultura: “[...] o bom francês estaria nos livros de outrora [...]”.

No entanto, as escolas precisariam compreender que são muitas as línguas francesas faladas hoje, e que seria bom compreender a língua francesa sobre perspectivas ampliadas. Ultrapassar a língua congelada nos livros e pensar (a língua e a cultura) no plural são, para o autor, condições necessárias para manter vivas a língua e a cultura francesas. Questiona o privilégio da língua escrita sobre a falada: “[...] sob um ponto de vista cultural, privilegiar a ortografia é privilegiar o passado [...]” (CERTEAU, 2012, p. 125). Para o autor, tal privilégio é também responsável por aumentar a distância entre a escola e as atividades cotidianas, estruturadas em sua maioria sob condições instrumentais diferentes. Ou seja, “a questão de fundo é indiscutivelmente a relação entre o conteúdo do ensino e a relação pedagógica” (CERTEAU, 2012, p. 127).

Para Certeau (2012), é preciso superar relações de saberes condicionados pela ideia de transmissão, buscando ampliá-la para criação e produção de saberes, o que garantiria a condição plural da cultura que defende. Superar as condições de saberes preestabelecidos é superar também as entrancheiradas relações sociais. O ensino tem vacilado entre se dedicar ao saber elaborado por especialistas ou entrar com os estudantes nos jogos de relações de forças e sedução (CERTEAU, 2012).

É exatamente na medida em que o saber escolar perde seu crédito, em que se encontra substituído por conhecimentos adquiridos em outro lugar e mais rentáveis, em que, portanto, não está mais ligado à lei de uma sociedade, que ele é mais facilmente visto como artifício que oculta os conflitos “reais” da comunicação. (CERTEAU, 2012, p. 128).

A escola não detém mais a exclusividade sobre a cultura, o que poderia significar uma excelente oportunidade de torna-se um espaço amplo de debate de culturas, talvez até mais livre da necessidade de informar, tornando-se, sim, um espaço de reflexão avançada de toda a fluida cultura disponível atualmente, este é seu desafio, afirma o autor.

Certeau (2012) nos lembra de que há um lugar de ensino-aprendizagem que se situa deliberadamente fora da escola. As atividades cotidianas são, para o autor, tão importantes quanto as escolares. A multiplicação de culturas se expressa também na escola e pode ser a chance de aumentar sua importância social, pois se tornaria um espaço de debate cultural. Para isso, depende de conquistar uma postura mais democrática, estruturada sob uma ideia de cultura também mais democrática, capaz de compreender que diversas atividades humanas são também integrantes do campo da cultura. Certeau (2012, p. 141) chama atenção: “[...] para que sejam culturais basta que as práticas sociais tenham significado para quem as realiza”. Essa dimensão de cultura ainda desafia a escola que intelectualizou a cultura em detrimento de outras experiências.

Conduitas reais, certamente majoritárias, são culturalmente silenciadas: não reconhecidas... campos inteiros de experiência encontram-se, desse modo, desprovidos de pontos de referência que lhes permitam conferir uma significação às suas condutas, às suas invenções, à sua criatividade. (CERTEAU, 2012, p. 143).

Se o direito a muitas religiões, a muitas ideologias de Estado são direitos adquiridos nas democracias ocidentais, por que o direito a muitas culturas é tão reprimido? Se a cultura é o portar sentido a uma prática social, quem teria o direito de regular esse ato? Para o autor, a cultura, quando tratada no singular, é uma ameaça à criatividade e ao estado de direito democrático.

Os processos de ensino-aprendizagem não estão limitados a processos de assimilação de informação (conteúdos), eles vão além. Estariam desafiados a formular uma concepção de conhecimento alargada. Conhecimentos capazes de mobilizar e relacionar-se com o estudante ativamente dependem de condições epistemológicas alargadas para cumprir sua função na aprendizagem escolar. Refiro-me a conhecimentos que têm um enfoque na experiência, que estão associados a processos e não somente a resultados, e têm, por um lado, forte relação com os que estão nos livros, mas também com as experiências de quem lê o livro. Relacionam-se tanto com os conhecimentos anteriores quanto com os novos; tanto com a experiência cotidiana quanto com a reflexão sobre o pensamento (GHANEM, 2004).

No processo de ensino-aprendizagem, o importante é a passagem, ou seja, os pontos de mutação de saberes que caracterizam os processos de aprendizagem. Toda aprendizagem implica transformação de *status*, e é isso que precisa ser valorizado, pois, na diversidade cultural que vivemos, todos os saberes são válidos e igualmente incompletos. Do contrário, há o perigo de manter as explicações e as razões de ser das coisas submetidas ao discurso hegemônico e às classes populares, geralmente mais próximas do saber experiência, restaria aceitar as coisas sem participar das formulações.

Num certo sentido, a visão hegemônica da sociedade ocidental quer dizer ao mundo o que deve ser feito, pois entende *o outro* na perspectiva do exótico, do particular ou de sua própria alienação, e de ambas as formas se impedem as trocas e as condições de aprendizagem mútua. Respeitar o saber do estudante corresponde a aceitar que o mundo é diverso culturalmente e que existem muitas condições diferentes de existência que precisam ser levadas em consideração.

O mundo é plural, pouco democrático e dispomos de muito pouca condição instrumental para lidar com ele. A conquista de uma consciência dinâmica, aberta às diferenças e capaz de valorizá-la é condição para uma prática pedagógica voltada para a garantia de direitos e a justiça social. Nessa perspectiva, a escola não é um espaço de aprendizagem isolada do mundo; ela está em *relação* com o mundo, precisa conhecer seus desafios.

As classes populares possuem dois direitos, pelo menos, em relação ao saber: o de saber melhor o que já sabem e o de participar da produção de saber. Isto significa democratizar o poder de escolha sobre os conteúdos utilizados nas escolas, ou seja, a maneira de tratá-los. Romper a lógica da transmissão na relação com os saberes é um processo simultaneamente social e pedagógico. A democratização da sociedade implica a democratização das escolas, que, por sua vez, implica a conquista de práticas pedagógicas – democráticas –, tudo está articulado.

Pensar democraticamente a produção de saberes é pensar articuladamente o técnico e o político; a dissociação dessas duas instâncias só interessa àqueles que atualmente estão conduzindo esses processos, ou seja, a classe dominante socioeconomicamente.

Romper a lógica da transmissão nos processos de ensino-aprendizagem é ir além de acertar a resposta certa, mas garantir a legitimidade que permitiu o encontro da formulação, nas diferentes fases do desenvolvimento de cada um. Os saberes escolares vêm colaborando pouco para as formulações que estudantes estão realizando em suas vidas, estudantes não vivem isolados do mundo. Seria interessante, penso eu, ir ao saber universal para encontrar a solução para o particular, e vice-versa. Acredito que esse é um dos desafios da pedagogia atualmente.

Seria possível pensarmos numa formação para o médico, o engenheiro, o físico, que seja somente técnica, da qual o mundo e sua historicidade não fizessem parte? É este o profissional que queremos? Por que desconsiderar o que a diversa produção cultural brasileira produz?

As chamadas minorias, por exemplo, precisam reconhecer que, no fundo, elas são a maioria. O caminho para assumir-se como maioria está em trabalhar as semelhanças entre si e não só as diferenças e assim, criar a *unidade na diversidade* fora da qual não vejo como aperfeiçoar-se e até como construir-se uma democracia substancial, radical. (FREIRE, 2000, p. 154).

Uma educação que respeite as formulações de um mundo plural é uma educação que não separa o ensino do conteúdo, que sabe coexistir em meio a vários “pensar certo”, desafia estudantes e professores a pensar criticamente e dialogicamente. Tal postura exige formação permanente dos professores, para que superem as marcas autoritárias ainda presentes nas escolas. Sem tal superação, que exige o reconhecimento da importância do *outro* na sua subjetividade, nenhuma mudança da escola na direção democrática pode vingar, acredito eu. *“Poxa, quanto tempo a gente passa na escola aprendendo coisa desnecessária! Quando eles falam de coisas que têm a ver com nosso futuro, é claro que a gente presta atenção.”* (CRISTIANO).

Aquele que aprende não é somente aquele que memorizou um determinado conhecimento, mas alguém que memorizou e o utilizou, contextualizando-o e se transformando por meio dele. O desafio parece ser ir além da relação educação-informação, para educação-atuação. A condição de recriar o conhecimento está diretamente relacionada à noção de liberdade, pois sem esta não há recriação (GHANEM, 2004).

No entanto, hoje, nas escolas, os resultados valem mais que os processos. A consequência é a oficialização da memorização forçada, da cópia escondida para as provas, do

sofrimento individual que cada estudante experimenta na sua vida escolar. Se o que se repete “está certo” vale mais do que aquilo que se descobre (quando o estudante erra e corrige), instaura-se uma educação que trapaceia, pois busca o mais fácil: é comum identificarmos práticas de valores distintas entre a praticada e a teorizada.

Tem vezes que eu faço um trabalho, mas o colega copia e ele tira nota melhor que a minha. Só porque o meu não ficou tão bom quanto o dele que foi copiado. Não entendo, porque o professor já conhece a gente e sabe bem quando é copiado e quando não, mas finge não saber. (DYELLEN).

Uma educação que não valoriza o esforço próprio é uma educação que desdenha da aprendizagem, pois esta depende da dedicação de cada um. Quem, buscando aprender, erra, “fracassa”, mas atua em meio aos conflitos do grupo, tem mais chance de aprender, mesmo que a nota final ainda não reflita o esforço que realizou; é preciso enfrentar essa contradição em nossas avaliações. Quando a nota vai para quem copia e não para quem tentou, o sistema escolar ensina que não é preciso esforço, ensina seu reverso, ou seja, disponibiliza uma informação que não é capaz de contribuir para uma formação crítica do estudante. “*Quem copia não aprende e acaba ficando mal ou na prova ou em qualquer outro momento.*” (CRISTIANO).

Muitas vezes, um grande esforço de um estudante que tenha conseguido realizar diferença substancial em seu processo de aprendizagem, mas não tenha conseguido “atingir a média”, não tem impacto em sua avaliação, enquanto outros que já começaram os processos em melhores condições e não precisaram se esforçar adquirem notas melhores em avaliações convencionais estruturadas para análise de resultados. Mas, como, se o objetivo deveria ser a avaliação dos processos de aprendizagem?

Aquilo que se rotula a partir de resultados mensuráveis, como “baixo rendimento” ou “fracasso” escolar, é resultado de uma complexa soma de fatores que exigem um olhar para *cada um* deles. É difícil discernir, do meu ponto de vista, o que é da escola e o que é de “fora”, no que se refere às responsabilizações, pois os estudantes são seres fortemente marcados por essas interações. A única certeza é a de que a problemática não pode ser compreendida a partir de um único ponto de vista, ou seja, trata-se de uma área de responsabilidades compartilhadas entre as escolas e a sociedade.

Reconhecer que os estudantes são diferentes, porque todos os seres humanos são diferentes entre si, basta? Não seria necessário que reconhecêssemos que esses seres, com distintas experiências, também requerem condições para se mobilizar e aprender por meio de processos diferenciados que resultarão na produção de saberes também diferenciados?

Por que o que o estudante faz ou traz para a escola não serve para a escola? O movimento de não escuta do professor informa ao estudante que o que ele faz fora da escola não é válido para os desafios que deve enfrentar dentro da escola. Podemos aceitar isto mesmo depois de todas as contribuições que Paulo Freire deu para a educação?

“Não adianta o professor de música falar de rock se a gente gosta de funk.” (CRISTIANO). Não me parece que o que Cristiano expressa é que só lhe interessa o *funk*, mas sim que quer ver sua cultura também em debate na escola, juntamente com as demais. Quer que seus professores considerem suas formulações, o que não significa que não deseje ampliar suas referências.

Todo projeto de educação é decorrente de um projeto ideológico. Para Charlot (2013), toda ação educativa é uma prática política que pode ser alienante ou libertadora. Para o autor, é importante compreender qual a relação que a prática pedagógica estabelece com a sociedade. É reflexo dela ou quer transformá-la? Quer manter o estudante, quando na escola, isolado da sociedade para “protegê-lo”? É dando as costas para a realidade e assumindo uma postura que faz da cultura um “bem” escolar que poderá avançar em seu desafio de promover educação de qualidade para cada um dos brasileiros?

Pergunto-me qual a ideologia que estaria sustentando o projeto pedagógico das escolas frequentadas pelos estudantes do Grupo Dialogal, integrantes desta pesquisa. Poderíamos afirmar, com base em Charlot (2013), que se trata de escolas de base ideológica “tradicional”, pois estas não são identificadas com os saberes de estudantes de classes populares. A cultura é adquirida no interior do ambiente escolar e não faz parte do cotidiano de estudantes ou refletida nas lutas de classe que marcam a sociedade contemporânea. Ou seja, o projeto das escolas relatadas é o de manter o estudante na escola para que adquira cultura e não o de prepará-lo para as lutas sociais e políticas que enfrenta em sua vida.

“Aquilo que faz parte da minha vida eu presto atenção.” (MATHEUS). A falta de sentido no fazer escolar produz um sentimento de “irrealidade da escola” (CHARLOT, 2013, p. 283), o que, na visão do autor, poderia ser superado se as práticas pedagógicas fossem articuladas às condições sociopolíticas. Toda prática pedagógica está articulada a uma prática política, o que nos desafia é a construção dessa consciência, avalia. A escola é importante como instituição educativa especializada na mediação do mundo para as crianças e os jovens, pois estes precisam (e têm o direito) de reflexão cultural para atuarem criticamente no mundo.

Em meio a condições tão ambíguas nas relações com os objetos de conhecimentos escolares, encontrei relatos de estudantes que nos indicam caminhos de esperança para as condutas pedagógicas. *“Aprender é bom, quando a gente começa, quando eu consigo entender o que o professor explica, fica bem legal. Não dá vontade de parar. Até aquelas coisas que a gente não gosta tanto ficam legais.”* (FERNANDA).

As notas ruins na escola estão associadas à pobreza de muitas maneiras. Os estudantes que moram em áreas com grandes desafios sociais têm mais dificuldade de estar na escola, pois muitas vezes passam fome ou sono, ou estão vivendo sob o impacto dos traumas sociais que os colocam em condições desiguais na escola. A pobreza e a repetência têm implicado muitas das vezes o abandono escolar, mas não se pode afirmar que seria sua causa (SOARES, 2013).

“Eu não consigo prestar atenção quando tem briga em casa, quando morre alguém que a gente gosta.” (DYELLEN). Tudo parece de uma forma ou de outra relacionar-se: a pobreza, a escola cheia de desafios, o preconceito, a diferença, a família em crise, a violência, o bairro, o país, a cidade, a falta de afeto, a voz calada, os cadernos, a disciplina forçada, a avaliação indiferente, o abandono, as grades, os não, o reverso da aprendizagem, os amigos, as descobertas, a solidariedade, a falta dela, os castigos, os maus tratos, os quadros negros, a redação, a prova, a rua, os namoros, os desejos, o portão da escola, os becos, a cadeira. No entanto, é em cada criança e jovem que estão, contraditoriamente, as chaves para a superação dessa relação: criança, pobreza, maus tratos e “fracasso escolar”.

Em meio a todo esse cenário, estão eles, rindo, conversando e cooperando, tentando descobrir condições capazes de auxiliá-los a enfrentar os desafios. É isto o que esperam dos adultos, sejam eles professores, pais, vizinhos ou qualquer outro: que reconheçam neles todas as suas escolhas e saibam, *com* eles, desenvolver relações de aprendizagens significativas (TORRES, 2001).

Quando eu estou entendendo uma coisa que o professor está falando, eu nem escuto os amigos chamarem. Eu fico ligada no professor. (PÉROLA)

Eu gosto de aprender, eu gosto de me esforçar para aprender. Quando eu não estou entendendo eu fico tentando até conseguir. Nem sempre consigo sozinha, às vezes peço para um amigo ou até para o professor. (ADRIANA)

O prazer em aprender talvez indique que as relações de ensino-aprendizagem são, além de reserva de esperança para a educação, uma experiência que vale a pena, mesmo entre jovens que a experimentam em meio a tantos desafios. *“Quando a gente começa a entender, não dá vontade de parar.”* (DYELLEN).

Para Freire (2000), aprender com prazer implica aprender a razão de ser do objeto que se investiga, por isso, estimula o estudante, é um ato criador, crítico e não mecânico, exige participação e expressão. Esse ato, o de ensinar e aprender, não é um jogo do tipo entretenimento, sem regras, em que vale tudo, é um ato difícil que requer atenção e empenho, mas que, ao mesmo tempo, é capaz de produzir uma alegria única: a da descoberta e da transformação, em que reside a força da prática educativa.

Para Freire (2000, p. 10), a educação é uma prática política sustentada pela esperança:

Não quero dizer, porém, que, porque esperançoso, atribuo à minha esperança o poder de transformar a realidade e, assim convencido, parto para o embate sem levar em consideração os dados concretos, materiais, afirmando que minha esperança basta. Minha esperança é necessária, mas não é suficiente. Ela, só, não ganha a luta, mas sem ela a luta fraqueja e titubeia. Precisamos da esperança crítica, como peixe necessita de água despoluída.

Para o autor, o fazer e o refazer do processo histórico é o mesmo que sonhar, no sentido de buscar *outra forma* social, um eterno tornar-se. “*Não há mudança sem sonho como não há sonho sem esperança.*” (FREIRE, 2000, p. 91).

O desafio é concebermos uma educação como fenômeno sociopolítico, pois isso significa que compreendemos a educação, ela mesma, como um fenômeno político, o que ainda está distante de ser uma realidade no Brasil. “A luta pedagógica está em relação dialética com a luta sociopolítica.” (CHARLOT, 2013, p. 401), numa sociedade marcada por diversos conflitos sociais, evidenciam-se as disputas em torno das práticas pedagógicas, sem que professores tenham consciência da disputa da qual, querendo ou não, participam. No entanto, as pedagogias emancipatórias precisam explicitar as condições desiguais que marcam a sociedade, comprometendo-se com sua superação, sugere.

Para Charlot (2013), seria importante maior debate em torno das finalidades educativas em disputa no país e isso implicaria também maior debate político acerca de que sociedade queremos por meio das práticas pedagógicas que realizamos. A clareza na condução dos processos educativos é fundamental para que possamos elaborar e cumprir objetivos pedagógicos capazes de superar os desafios de nossa realidade. Por outro lado,

[...] quando precisamos os fins da educação, o consenso desaparece e as divergências pedagógicas, sociais e políticas reaparecem. Ou os fins educativos são gerais, inoperantes e universalmente aceitos, ou são particulares, operacionais e sempre contestados. (CHARLOT, 2013, p. 304).

Para o autor, o pouco debate em torno dos fins nos mantém atentos aos métodos e ao funcionamento da escola; no entanto, seria preciso saber para que fins trabalha-se, pois, do

contrário, não saímos da superfície do problema. Somos desafiados a sair de uma definição abstrata de educação, na qual se trabalha com fins universais, e buscar contato com as lutas de classe e os contextos em que atuamos. “Se considerarmos o problema dos fins da educação na ótica do humanismo clássico, permaneceremos sempre prisioneiros de uma pedagogia ideológica que vai inevitavelmente beneficiar a classe dominante.” (CHARLOT, 2013, p. 305).

É importante levar em consideração as condições concretas dos homens e construir os fins educativos a partir delas e em conjunto com todos os envolvidos, para que as ações pedagógicas possam estar ancoradas na realidade e respondê-las. Os fins educativos são intrinsecamente articulados aos desafios sociais, ambos precisam ser debatidos e definidos (mesmo que, penso eu, num movimento constante), para que os professores possam traduzi-los em práticas pedagógicas.

Definir os fins é definir o projeto pedagógico; definir o que queremos com nossas ações pedagógicas é demarcar o campo de nossa intencionalidade. Do contrário, estamos à mercê de projetos alheios, ou indefinidos, incapazes de nos auxiliar na conquista dos resultados capazes de diminuir as desigualdades.

As concepções políticas refletem-se nas pedagógicas e todas as concepções pedagógicas têm um significado político (CHARLOT, 2013). São dimensões articuladas dialeticamente; compreender e avançar nessas relações é importante para que a educação possa contribuir para a diminuição das desigualdades no País. Para o autor, seria importante decodificar os conflitos sociais pedagogicamente por meio de práticas educativas formuladas para este fim, ou seja, educar por meio dos contextos sociopolíticos.

Para Charlot (2013), a luta de classe deve estar expressa na vida escolar, colaborando para que as crianças possam compreender a complexidade da vida social de que participa. Se a escola cumprir esse papel, explicitando o campo de disputa para o estudante, estará cumprindo sua função social.

Mesmo tendo elaborado muito desta pesquisa em fecundo diálogo com Charlot, há aspectos de sua obra com as quais, parece-me, possuo posições distintas, embora no meu entender essas diferenças tornem o nosso diálogo ainda mais fecundo. Destaco nossas distintas posições acerca do fenômeno da cultura.

Quando Charlot afirma (2013, p. 354) que “devemos definir o homem, a cultura e a sociedade que queremos promover”, esta seria, talvez, uma tarefa impossível, pois compreendo que o campo da cultura não assume forma definida, está sempre se reinventando. Os homens

se transformam e inventam suas culturas mediante diversas relações que estabelecem entre si (WAGNER, 2010).

Se compreendi corretamente, Charlot (2013) refere-se a **uma** imagem de homem relacionada à sua condição social. Para o autor, a cultura é caracterizada pelas condições sociais dos diferentes grupos. Geralmente refere-se à cultura no singular. Para cada projeto de homem, um projeto de cultura.

Com base em Tarde (2007) e Geertz (2001), compreendo a cultura não a partir de “identidades”. Prefiro pensar as identidades sob condições transitórias e multirreferenciadas, ou seja, penso as culturas no plural e em constantes processos de mutação. No entanto, em muito outros pontos, concordo com Charlot, como tentei demonstrar neste trabalho.

O campo das práticas pedagógicas é constituído de relações e são, também, no meu ponto de vista, espaços de reinterpretção de culturas, pois tanto o homem como suas culturas são marcados por condições transitórias e incompletas (SANTOS, 2007). Nessa perspectiva teórica, penso a cultura não como “construção de personalidade social” (CHARLOT, 2013, p. 361), mas como o próprio campo de disputa e de devir histórico entre diversas personalidades sociais.

Compreendo que a disputa no campo da cultura não se reduz aos desafios socioeconômicos, eles adentram campos epistemológicos complexos expressos nas distintas produções de saberes, sejam eles os simbólicos ou os que produzem suas próprias racionalidades. Os estudantes que pertencem a culturas distintas daquelas expressas no currículo escolar não encontram na escola espaço para se expressarem; excessivamente vigiados, ou submetidos a forças dominantes que atuam de forma difusa em diversas práticas escolares, se veem transformados em “fracasso escolar”, terminam desistindo ou abandonando a escola.

Para Charlot (2013, p. 387), a “escola deve transmitir a todas as crianças os saberes que são investidos na vida social cotidiana”; no entanto, acredito que a escola cumpriria sua função social se pudesse debater saberes distintos, reprocessando-os a partir de sua pertinência teórica e social. Penso ser importante repensarmos os processos de ensino-aprendizagem, para além da ideia de transmissão de saberes. Buscar condições mais horizontalizadas, as trocas, as redes de saberes, as interconexões e as contaminações que um saber (e uma cultura) pode proporcionar às outras.

A transmissão de saberes depende de mecanismos verticalizados: alguém sabe e alguém aprende. Sim, professores possuem responsabilidade distinta do estudante na condução dos processos de ensino-aprendizagem, mas esses processos conquistariam mais facilmente as condições democráticas necessárias às práticas pedagógicas, se pudéssemos concebê-los a partir de condições mais negociadas entre professores e estudantes, condições mais horizontalizadas.

As práticas tradicionais na educação identificam uma relação direta entre o ensino e a aprendizagem: ensinou, aprendeu. No entanto, a aprendizagem não é algo externo ao estudante, é ele quem aprende por meio dos recursos de que dispõe, com o que concorda Charlot (2000). Como sujeito ativo, precisa de condições que lhe garantam o direito a interferir e questionar os conhecimentos. Diante de um aprendiz ativo, o conhecimento não escapa à reinterpretação, às associações, ao trabalho de transformar-se. A escola, como espaço de debate de cultura, é fortalecida com o aumento da participação estudantil nas práticas pedagógicas.

Na perspectiva da aprendizagem como espaço de negociação, há sempre diferença entre o que se ensina e o que se aprende, pois se entra na ordem do *outro*. Aquele que se transforma e é transformado por meio do saber, processo este que mantém vivo o debate cultural. *“Quando eu não entendo e pergunto, e o professor repete a mesma coisa que já falou antes, não ajuda, aí quando eu consigo perguntar o ponto que não entendi, ele consegue me ajudar e eu consigo entender.”* (DYELLEN).

No entanto, a linha que separa o que está dentro do que está fora da escola ainda é muito forte. Preconceitos, pouca comunicação, desconhecimentos trabalham lado a lado. Da mesma forma que a sala de aula está distante de computadores, dos jornais, da televisão, está distante das ruas. A responsabilidade pelo “fracasso” é da família e do estudante, na voz dos professores e de professores que não sabem ensinar, na voz de estudantes e familiares. *“Não existe relação entre o que a gente aprende na escola e o que a gente aprende na vida.”* (EMERSON).

Currículo não deveria significar disciplina, conteúdo, estudo desenvolvido na escola em oposição ao extracurricular — aquilo que seria secundário, prescindível, extraordinário. No senso comum, o currículo é associado ao formal, ao convencional, ao estabelecido, e o extracurricular, ao informal, ao diferente. O resultado dessa distinção traz consequências perversas para ambas as atividades, pois impede que as áreas se contaminem e saiam de seus universos estratificados. Ou seja, a matemática não pode ir a museus enquanto o estudo da arte não pode acontecer através de livros.

“Eu aprendo a cozinhar olhando a minha mãe, mas na escola não, eu tenho que estudar para aprender, é diferente.” (PÉROLA). “Conteúdos” não são apenas a instrução, mas um conjunto de experiências, de relações e aprendizagens sociais. O currículo não se constitui só de conteúdos, mas de processos, de métodos, de critérios de avaliação que acontecem tanto nas interações *dentro* das salas de aula como nas demais interações que o estudante vivencia com diversos agentes escolares, como nos mostrou Certeau (2012).

“A diferença entre o que a gente aprende na escola e o que aprende na vida é que na vida é mais legal do que na escola.” (DYELLEN). Santos (2013) denomina de conhecimento-emancipação aquele saber capaz de superar a oposição regulação/emancipação nas relações de saberes. O conhecimento-emancipação é a base da ecologia de saberes, não exclui culturas e suas formas de conhecer e experimentar o mundo.

A ecologia de saberes se assenta na pluralidade de saberes na autônoma articulação entre eles. É aberta à criação e à renovação na produção de saberes. Nela, a ignorância não é o estado original, um ponto de partida, cruzam-se ignorâncias na mesma medida em que se cruzam os saberes nas várias etapas da construção de conhecimentos. “Somos ignorantes porque não sabemos ou porque o que sabemos não conta como conhecimento?” (SANTOS, 2013, p. 35).

O conhecimento hegemônico tem como característica poder impor a sua ignorância aos demais conhecimentos, produzindo assim outras ignorâncias, enquanto a ecologia de saberes quer uma condição mais democrática nas relações de saberes, admitindo todos como incompletos.

Para Santos (2013), a superação da hegemonia de saberes corresponde a buscar a superação do projeto neoliberal. Recuperar experiências desperdiçadas pelo modelo hegemônico, fortemente marcado pelas potências do Hemisfério Norte, é, talvez, uma utopia intelectual que está articulada a uma utopia política, daí a necessidade de se aproximar a prática pedagógica da política, comprometendo-as.

O que proponho, a partir desta pesquisa e de Certeau (2009, 2012), Santos (2007, 2013), é uma revisão acerca das disputas pela democratização do conhecimento científico. O desafio não é distribuir equitativamente os saberes científicos ocidentais, mas reconhecer os limites desse saber e promover seu enriquecimento (uso contra-hegemônico), por meio da incorporação de “outras ciências”, ou seja, outros saberes.

Os conhecimentos, além de “representações do mundo”, são também formas de atuação e intervenção no mundo, daí a necessidade de se reverem as hierarquias de saberes naturalizadas

pela história e pelo poder instituído que sempre distinguiram hierarquicamente o saber-fazer do saber-pensar, a cultura jovem da cultura escolar. A ecologia de saberes admite a dignidade e a validade de todos os saberes produzidos no mundo e quer rever a redução instituída como universal, propondo uma revisão ao conceito de universal.

Seria a vivência de estudantes de classes populares experiências insignificantes? Não teriam contribuições a trazer à sociedade ou às escolas que frequentam? As comunidades populares possuem necessidade e urgência de partilha de suas experiências e saberes, mas a escola tem se mantido proibida a elas.

Por outro lado, como lembram Arroyo (2011), Certeau (2012) e Santos (2013), pode haver perguntas mais interessantes do que aquelas que vêm da vivência da diferença, da experiência da pobreza e que por isso sustentam outros paradigmas? Esses conhecimentos não interessariam nem mesmo aos outros diferentes e igualmente pertencentes a comunidades populares? Podem as práticas pedagógicas seguir indiferentes às perguntas daqueles que experienciam diferentes relações com o mundo? Seguir indiferentes à experiência dos dominados, valorizando exclusivamente o que consideram universal?

No entanto, o que mobiliza os seres humanos são os conhecimentos que podem auxiliar a produzir condições capazes de superar os desafios que possuem, ou seja, são os conhecimentos que possuem relação com a vida, com o presente. Os conhecimentos que possuem relação com as formas de vida e auxiliam na conquista de formas dignas e justas são os conhecimentos universais. Universais, porque se relacionam com suas origens, com as culturas e os seres humanos em seus mundos.

Sim, os currículos devem ser universais e não particulares; todavia, a dimensão do universal que necessitam conquistar é estar em diálogo, ser aberto para as contribuições das distintas classes sociais e culturas que convivem nas escolas brasileiras. Concordo com Arroyo (2011), esta deveria ser uma contribuição importante dos estudantes ao chegarem à escola: contribuir para que os currículos possam compreender essa dimensão de universalidade, que surge do diálogo com todas as culturas em que todos têm o mesmo direito.

Dessa forma, talvez, estaríamos construindo outras cartografias de sentido para a aprendizagem escolar. Uma cartografia democrática, elaborada por meio de práticas pedagógicas que compreendem que a luta pela partilha do saber é uma luta também pedagógica pela cidadania justa para todos os que constituem uma sociedade tão plural quanto a brasileira.

Relações diferenciadas com os saberes nas escolas correspondem a práticas pedagógicas também diferenciadas. Caminha-se, talvez, para uma conduta pedagógica, como propõe Franco (2012), ancorada na investigação de cada contexto e sujeitos implicados nos processos de ensino-aprendizagem. Uma pedagogia que considera as relações com os saberes uma metodologia de interpretação de sentidos. Uma hermenêutica da prática.

Franco (2012) nos fala de uma pedagogia que quer tornar esclarecida para si mesma as bases que a constituem por meio de um debate crítico diante dos desafios políticos e diferenças socioculturais dos envolvidos nos processos educativos. Trata-se de uma prática pedagógica capaz de interpretar e dar voz aos sujeitos construindo com eles outras narrativas.

Uma escola, estruturada sob condições pedagógicas criadora e investigativa, promove uma aprendizagem para além da prevalência técnica normativa mais próximas daquelas capazes de conceber o estudante ativo no seu processo formativo. Essa pedagogia supera a ideia de que só há um caminho a seguir e expõem-se à riqueza das redes de significação rizomática (DELEUZE; GUATTARI, 1995) diante dos conhecimentos escolares e cotidianos. Falamos de uma pedagogia para a subjetividade, para o devir histórico, para as redes de conhecimentos que se reinventam, e reinventam o mundo por meio das relações com sujeitos de direitos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Uma forma antipedagógica de perpetuar identidades coletivas negativas, inferiorizadas, é incutir-lhes: vocês sem saberes, sem cultura venham aprender dos sábios e cultos. Ignorantes, venham à escola, aprendam.
(ARROYO, 2011, p. 141)

Nestas linhas finais, apresento muito sucintamente a problemática que enfrentei na pesquisa, para destacar, em seguida, as reflexões que nasceram no trabalho.

O problema da perda de sentido da educação escolar vem preocupando todos os interessados na educação no Brasil. Se, por um lado, reconhece-se o esforço na direção de reinventar a escola, por outro, os resultados ainda são muito tímidos, o que parece indicar que precisamos rever os caminhos percorridos se pretendemos recriar o espaço escolar. Acredito que a valorização da voz do estudante nas pesquisas educacionais pode trazer uma contribuição significativa para a renovação que se persegue. Vejamos se o leitor concordará com meu ponto de vista.

Tornar a escola pública no Brasil um espaço de aprendizagens significativas para os estudantes é mais do que instrumentalizá-los para respostas certas diante do currículo instituído, depende também de condições pedagógicas que garantam ao estudante assumir seu papel como sujeito de direitos numa sociedade plural e complexa.

O estudante, além de aprendiz, é também portador de experiências e saberes, e estas podem auxiliá-lo a adquirir os saberes escolares, levando-o não só a uma relação com as culturas, como a uma atuação crítica e solidária no mundo. Participando ativamente da vida escolar, os estudantes podem compreender as dificuldades intrínsecas de uma escola democrática e poderão construir seus próprios caminhos para transformá-la num verdadeiro espaço público de construção de conhecimento.

Conforme apresentado, o percurso escolar de estudantes no Brasil é marcado por fortes desafios. Se aos 6 anos 95,4% estão na escola, aos 12 anos um em cada quatro já está com defasagem na relação série-idade. Aos 16 anos, somente 30% permanecem frequentando alguma instituição escolar e, destes, 37,3% encontram-se na série adequada. Dos jovens entre 18 e 24 anos, apenas 15,1% estão cursando o ensino superior (EITLER; BRANDÃO;

LAZÁRO, 2014), ou seja, são muito desiguais as condições de aprendizagem e permanência na escola.

O abandono da escola, ou o denominado “fracasso”, atinge fortemente a população mais pobre, as classes populares, e traz consequências para toda a sociedade. Como nos mostrou Charlot (2000, 2009), uma das abordagens em relação a esses desafios é a questão da motivação para a escola, verifica-se a perda do significado das aprendizagens, principalmente entre aqueles que possuem uma cultura distinta da escolar. Sim, o Brasil está conseguindo levar suas crianças e jovens para a escola, mas quais seriam os objetivos dessa conquista? E como realizá-la sem frustrar as expectativas dos jovens?

Formular práticas pedagógicas compreendendo o ponto de vista dos estudantes é ainda um desafio para a educação brasileira. Por que nossas escolas estão destituídas das contribuições de estudantes portadores de culturas diversas da escolar? Por que as experiências sociais não têm a centralidade devida nos currículos da Educação Básica?

Somos uma sociedade com longa marca de ausência e ocultamento de diversos coletivos sociais, escrevemos uma história para nosso País que nega a experiência de grande parte dos que a constituem, como os negros, os índios e os pobres em geral. É preciso reconhecer que as práticas pedagógicas e os currículos das escolas no Brasil não dialogam com as experiências da diversa cultura do povo brasileiro, logo, como poderão fazer sentido para seus estudantes?

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).

Não há como separar os problemas sociais dos pedagógicos, estão articulados. 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, pode cumprir sua função social e avançar na construção da partilha dos conhecimentos científicos.

Superar essa lógica bipolar – de um lado o professor, aquele que detém o conhecimento, e do outro, o estudante, aquele sem conhecimento – exige que possamos instaurar condições pedagógicas para o diálogo. Se compreendida como parte do projeto democrático, a escola não esquece que a cidadania e as culturas nascem das *relações* entre sujeitos. São os sujeitos, por

meio de seus diálogos, trocas e desafios, que elaboram os processos sociais, reinventam as culturas e as ciências, por meio, espera-se, de processos socioculturais democráticos.

Se o desafio a partir da Constituição de 1988 foi o de garantir o acesso de todos os brasileiros à escola, hoje, 26 anos depois, sabemos que a escola não foi capaz de garantir a educação para todos, pois não foi capaz de incluir todos na sua conduta pedagógica. Se antes a exclusão esteve associada ao acesso, agora é praticada em seu interior, nos processos escolares que realiza, marcando estudantes como “fracassados” ou mesmo expulsando-os por processos indiretos. Nesse contexto, pode-se afirmar que a escola é desafiada a configurar novas relações com os saberes e seus sujeitos, relações capazes de dialogar de forma mais horizontal com todos os atores sociais que também produzem conhecimentos.

Trata-se de um problema que envolve gestores, diretores, professores e estudantes e que deixa os estudantes de meios populares em defasagem: são jovens, aprendizes e “pobres”; possuidores de uma voz ainda sem valor dentro das escolas e na sociedade. Reagir a esse desafio foi um dos objetivos desta pesquisa.

As múltiplas referências apresentadas neste trabalho evidenciaram a complexidade que envolve as relações entre estudantes e o saber escolar. Busquei um recorte constituído de um corpo teórico formulado por autores de experiências em campos teóricos distintos, buscando me aproximar da complexidade do problema.

O trabalho teve como principal objetivo investigar quais relações os estudantes entre 10 e 14 anos, do Ensino Fundamental, estabelecem com os saberes escolares, buscando sistematizar suas contribuições para o debate pedagógico, o que foi apresentado no capítulo anterior. Nas considerações finais, procuro, a partir das narrativas dos estudantes, indicar algumas contribuições para as práticas pedagógicas no contexto dos desafios contemporâneos, sem que esse esforço assuma qualquer caráter definitivo sobre o tema; ao contrário, assinalam o estágio de conclusão desta pesquisa, um estágio marcadamente provisório, próprio da dinâmica das pesquisas científicas.

Mobilizada por esses objetivos, elaborei as categorias analíticas que me permitiram compreender a complexidade de dados que haviam sido reunidos no Grupo Dialogal. As narrativas reunidas apontaram para três categorias analíticas: *relações com os professores e a escola*; *relações consigo mesmo*; e *relações com os objetos de conhecimentos*. Elas, então, permitem-me formular as considerações finais que apresento.

Na perspectiva da investigação científica, a elaboração que trago em torno das narrativas dos estudantes permitiu-me compreender seu ponto de vista a partir de uma surpresa inquietante: os estudantes estão vivenciando o avesso nas escolas. Deixe-me explicar: relatam que estão vivenciando o que chamei de “reverso de aprendizagem”.

A perspectiva do reverso é próxima da perspectiva do avesso. Para me explicar, tomo como exemplo o trabalho das costureiras e bordadeiras (VALENTINI, 2013). Muito do trabalho que realizam só podemos compreender quando o viramos ao avesso, pois, dessa forma, podemos identificar como os pontos foram dados, o caminho percorrido pelas tramas.

A pesquisa que realizei com os estudantes também me levou a um avesso nas relações entre estudantes e escolas. Foi preciso, para compreendê-las, penetrar num ponto de vista inverso, pois relataram uma experiência que me forçava a revisões, a inversões conceituais. São narrativas que tratam de uma espécie de perversão na experiência com a escola: estudantes participam de processos de ensino-aprendizagem, mas não há aprendizagem, o que me levou à necessidade de formulação de um outro termo para a compreensão do que narram.

Do ponto de vista da compreensão que explicito neste trabalho, se há ensino, há aprendizagem, são conceitos articulados, dependentes. No entanto, estudantes relatam que frequentam escolas, participam de diversas aulas, onde afirmam que os professores ensinam; porém, revelam que nem sempre aprendem com os professores. Aquilo que os professores lhes “ensinam” só conseguem aprender com os colegas, familiares, com explicadoras ou em instituições voltadas para a formação continuada, como a CAE. Trata-se de uma revelação muito inquietante, pois torna patente as marcas de um processo educativo constituído pelo avesso, uma prática pedagógica invertida, uma não educação que acaba por interpelar nossa compreensão dos processos pedagógicos!

Diante de narrativas marcadas por registros tão contundentes, a perspectiva ética da pesquisa ruminou meus sentidos e minha razão ao escrever estas palavras finais. Sim, a indiferença nunca foi o lugar que assumi como pesquisadora, mas como me conduzir diante de narrativas marcadas por um sentido de urgência tão evidente? Há no material reunido um pedido de socorro diante do sofrimento que a escola produz nesses estudantes que não pode ser ocultado. Optei por valorizá-lo, vejamos se consegui.

Primeiro, parece-me importante destacar que a educação de qualidade (no acesso, permanência e aprendizagem) é um direito de todos os estudantes, como indica a legislação

brasileira. Torná-la realidade constitui-se em uma sólida base para o desenvolvimento social e político em bases democráticas.

Se nos referirmos ao ensino-aprendizagem, pode-se afirmar que uma educação de qualidade é aquela capaz de levar todos os estudantes a obter altos níveis de desempenho, sem nenhum tipo de exclusão, compreendendo desempenho para além de resultados mensuráveis, mas também como condição para uma atuação social comprometida com a justiça social e a vida democrática.

Nesse contexto, são determinantes para a aprendizagem as indicações referentes às relações de preconceito e segregação na vida escolar. A vivência de condições discriminatórias é, literalmente, indicada como obstáculo à aprendizagem, refletindo tanto na mobilização para o conhecimento como nos resultados adquiridos. Essa afirmação nos faz crer que todas as conquistas capazes de conduzirem à superação dessas condições impactam, sim, a aprendizagem escolar de estudantes de meios populares.

Uma faceta da escola tem sido amplamente denunciada, a partir da constatação de que ela é ainda um espaço de práticas discriminatórias que levam à exclusão de estudantes negros, índios, bem como de todos aqueles que provêm de espaços de cultura popular. A incompatibilidade entre o mundo da escola e o mundo dos jovens estudantes de camadas populares tem levado ao enfraquecimento da capacidade educativa da escola e impedido a socialização de importantes grupos que a frequentam.

Com isso, relativizam-se os fatores de contexto (origem social, nível de renda, etc.) sem desconsiderá-los. Sim, eles possuem influência na aprendizagem, mas não são determinantes; devem ser observados em relação aos demais aspectos, entre os quais as condições que os estudantes possuem de relacionar-se com os demais integrantes da comunidade escolar. As variáveis implicadas diretamente na vida escolar (como os projetos e práticas pedagógicas) impactam mais diretamente as condições de aprendizagem de estudantes do que sua origem social. Isso fica evidente quando se referem à felicidade que experimentam quando participam de processos de aprendizagem.

A partir das contribuições dos estudantes que apresentei no capítulo anterior, posso afirmar que toda a dimensão da escola (não somente a sala de aula) é espaço importante para a aprendizagem. Apontam para a relação que toda a escola estabelece com eles (se autoritária ou baseada na participação), como determinante para o interesse em aprender, influenciando a postura que vão desenvolver na sociedade. A aprendizagem dos saberes está diretamente

relacionada às aprendizagens que são desenvolvidas nas relações escolares. A qualidade das relações interpessoais dentro da escola tem relevância para os estudantes e impactam diretamente suas condições de aprendizagem. Excessiva privação de liberdade, de manifestação, atrapalha significativamente a aprendizagem escolar.

Se o *ambiente escolar* é determinante para a aprendizagem, a criação de relações coordenadas pelo diálogo e respeito às diferenças socioculturais é também condição para a conquista de uma aprendizagem significativa para os que frequentam as escolas públicas brasileiras. A conquista da educação de qualidade envolve também a relação com os funcionários e colegas, bem como com uma apropriação livre do espaço físico da escola. Para aprender, estudantes precisam interagir e participar, e não da passividade que marcou, durante muito tempo, a ideia de um “bom aluno”.

A participação dos jovens na vida escolar precisa aumentar para além dos papéis convencionais. Estudantes são tratados como beneficiários e não como parte integrante, permanecendo na maior parte de suas vivências afastados dos espaços de decisão. A conquista do direito de participação ativa dentro das escolas no processo educativo é desafio determinante, pois fora da escola cada vez mais os jovens vêm conquistando espaços de diálogo na sociedade, seja em fóruns municipais, conferências de juventude, igrejas seja em movimentos sociais. Um estudante mais ativo em seu processo de formação é um estudante mais reflexivo e implicado nessa conduta. Uma pedagogia voltada para a participação do estudante é desafio que precisa ser empreendido.

Destacam as relações que desenvolvem com seus professores como muito importantes; são os primeiros laços sociais que a criança, ou o jovem, desenvolve na sociedade para além da família. Se estes se constituem com base em um discurso velado, mas compreendido pelo estudante, de que seus saberes nada importam e de que são ignorantes, toda a vida escolar e social fica mais difícil. Estudantes precisam de condições de trocas com os professores, bem como de que estes os auxiliem a se situarem diante dos conhecimentos escolares, como que os traduzissem, colaborando para fazer-lhes entender por que precisam aprender determinado conhecimento. Essa é uma condição importante para a apropriação juvenil do saber escolar e, sendo o professor o principal agente concretizador da prática pedagógica, é muito importante que saibam disso e atuem a partir dessa consciência.

São complexas as relações entre escola, democracia e sociedade. Se, por um lado, a educação de qualidade é mais fácil de desenvolver-se em escolas democráticas, por outro, condições democráticas dependem da conquista de práticas pedagógicas de qualidade para

impactarem as instituições e promover justiça social. Condições pedagógicas democráticas estão articuladas ao processo de democratização de toda a sociedade. A perspectiva da educação como um direito, desafia a pedagogia à conquista de relações diretas com o projeto democrático da sociedade brasileira.

Nesse sentido, a pedagogia seria um campo de relações intencionais experimentadas por sujeitos conscientes de que, por meio do diálogo e das trocas, as culturas podem ser ressignificadas por todos. A articulação da pedagogia com condições marcadamente democráticas a conduz a contribuir diretamente para a emancipação social, ou seja, as conquistas pedagógicas estão em relação direta com as conquistas sociais. Definir o projeto pedagógico é definir o projeto de sociedade que queremos e vice-versa.

Tornar a escola um local de partilha de saberes, um fórum de culturas, requer a criação de condições pedagógicas estruturadas sob a prática do debate democrático. Uma das questões centrais hoje, quando se fala na relação de jovens com a escola, diz respeito às relações que estabelecem com os conhecimentos.

Sem superarmos a tensão entre os jovens e o saber escolar, pouco conseguiremos avançar na relação ensino-aprendizagem. O desenvolvimento de práticas pedagógicas voltadas para uma compreensão da cultura como fenômeno social e não como fenômeno escolar pode contribuir para maior diálogo entre professores e estudantes, ampliando as chances da aprendizagem significativa tão reclamada pelos estudantes.

Conhecimentos capazes de mobilizar o estudante ativamente dependem de condições epistemológicas alargadas para cumprir sua função na aprendizagem escolar. Refiro-me a conhecimentos que têm um enfoque na experiência, que estão associados a processos e não somente a resultados. Esses conhecimentos têm, por um lado, forte relação com os que estão nos livros, mas também com as experiências de quem lê o livro. Relacionam-se tanto com os conhecimentos anteriores quanto com os novos; tanto com a experiência cotidiana quanto com a reflexão sobre o pensamento. Ou seja, ampliar a compreensão do que são os saberes escolares é importante. Não basta ter acesso aos saberes instituídos, é preciso debater o que é instituído como saber.

Como transformar a escola por meio da prática pedagógica sem rever nossas concepções de educação que se refletem nos processos de ensino-aprendizagem, nos saberes, culturas e práticas escolares que realizamos? Será possível pensar uma outra escola sem pensar que o estudante, além de aluno, ou aprendiz, é também um sujeito social? Não se quer negar o papel

de estudante no interior da vida escolar, mas sim ressignificá-lo a partir da “leitura positiva”. A identidade do aluno não é reconhecida apenas na sua trajetória escolar, mas sim por toda uma gama de atuações sociais da qual participa.

Os estudantes brasileiros experimentam nas escolas condições muito contraditórias, já me referi neste texto ao *reverso* da aprendizagem, quando o professor não desenvolve uma relação pedagógica com o estudante, quando não assume seu papel de mediador na relação do estudante com o mundo e consigo mesmo, mas o constrange, intimidando-o. São o que chamei de experiências de *reverso* da aprendizagem, condutas não pedagógicas que precisamos debater.

Essas práticas, não pedagógicas, foram formuladas por professores sem compromissos com seus estudantes. São práticas instrumentais voltadas para resultados imediatos, na sua maioria, distantes dos desafios sociais que os estudantes enfrentam. É tendência, nos relatos desta pesquisa, apontar para uma escola que vem aprofundando certas desigualdades ao invés de combatê-las. Nesse sentido, precisamos debater a prática discriminatória que algumas escolas vêm assumindo diante das experiências dos estudantes de meios populares. Apesar dos esforços de muitos na direção contrária, se assumirmos, enfrentarmos e debatermos o tema de forma aberta será mais fácil superá-lo.

Talvez seja difícil de reconhecermos, pois os esforços para superarmos essas condições são muitos, mas os estudantes destacam a ineficiência dos métodos de ensino nas escolas. O pedagógico é campo de problema. São alvo de críticas as aulas expositivas e/ou àquelas conformadas na relação giz-caderno, sem debate, sem a participação do estudante para a manifestação da criatividade e a reflexão juvenil.

Trabalhar pela transformação das relações de estudantes e os saberes escolares pode significar avanço nas relações pedagógicas. Instaurar um campo de relações construídas em processos participativos pode colaborar para o impacto positivo na qualidade da educação.

Para o fim, vale lembrar a importância de, diante de tamanhos desafios, superarmos a polaridade nos pontos de vista otimistas ou pessimistas; a vida que pulsa nas escolas e na sociedade brasileira é incapturável. A capacidade que a vida tem de encontrar sempre novas brechas e voltar a se recriar nos ultrapassa, superando tudo o que podemos pensar sobre ela. Faço minhas, então, as palavras de Sabato (2008, p. 103):

Quem dera, em vez de alimentarmos os caldos do desespero e da angústia, avançássemos com paixão, revelando um entusiasmo pelo novo que expressasse a confiança que o homem pode ter na própria vida, justamente o contrário da indiferença! Parar de erguer muros em volta de nós mesmos, desejar um mundo humano e já estar a caminho dele.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Maria Isabel. **Formação do professor do Ensino Superior**: desafios e políticas institucionais. São Paulo: Cortez, 2012.

_____; GHEDIN, Evandro; LEITE, Yoshie. **Formação de professores – caminhos e descaminhos da prática**. Brasília: Liber, 2008.

ALVES, Nilda; GARCIA, Regina. Atravessando fronteiras e descobrindo (mais uma vez) a complexidade do mundo. In: _____. (Orgs.). **O sentido da escola**. Petrópolis, RJ: DP et Alii, 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.

BRASIL. **Constituição (1988)**. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado, 1988.

_____. Resolução CNE/CEB n. 2, de 7 de abril de 1998. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental. **Diário Oficial da União**, Brasília-DF, 15 de abril de 1998.

CANCLINI, Nestor G. **Culturas híbridas**. São Paulo: Edusp, 2000.

_____. **Diferentes, desiguais e desconectados**. Rio de Janeiro: Editora da UFRJ, 2005.

CANDAU, Vera. Didática: questões contemporâneas. Rio de Janeiro: Forma & Ação, 2009.

_____. (Org.). **Reinventar a escola**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

_____; MOREIRA, Antonio Flavio. Educação escolar e cultura(s) construindo caminhos. In: IRELAND, Timothy; FAVERO, Osmar (Orgs.). **Educação como exercício da diversidade**. Brasília: MEC/UNESCO, 2007.

CERTEAU, Michel. **A invenção do Cotidiano –**. Petrópolis: Vozes, 2009. v.1.e 2.

CERTEAU, Michel. **A cultura no plural**. Campinas: Papirus, 2012.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

_____. **Relação com o saber, formação de professores e globalização**. Porto Alegre: Artmed, 2005.

_____. 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.

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

_____. **A mistificação pedagógica**: realidades sociais e processos ideológicos na teoria da educação. São Paulo: Cortez, 2013.

_____. (Org.). **Os jovens e o saber** – perspectivas mundiais. Porto Alegre: Artmed, 2001.

CARRANO, Paulo. Políticas públicas de juventude: desafios da prática. In: CARVALHO PAPA, Fernanda de; FREITAS, Maria Virginia (Orgs.). **Juventude em pauta**: políticas públicas no Brasil. São Paulo: Peirópolis, 2011.

CHAUÍ, Marilena. **Cidadania cultural**: o direito à cultura. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2006.

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

CORTI, Ana Paula; SOUZA, Raquel. **Diálogos com o mundo juvenil**: subsídios para educadores. São Paulo: Ação Educativa, 2004.

COSTA, Marisa Vorraber. **A escola tem futuro?** Rio de Janeiro: Lamparina, 2007.

CUNHA, Manuela Carneiro. **Cultura com aspas**. São Paulo: Cosac Naify, 2009.

DELEUZE, Gilles ; GUATTARI, Félix. **Mil platôs**. São Paulo: Editora 34, 1995.

DOMINGUES, Isaneide. Grupos dialogais: compreendendo os limites entre pesquisa e formação. In: PIMENTA, Selma G.; GHEDIN, Evandro; FRANCO, Maria Amélia S. (Orgs.). **Pesquisa em educação** – Alternativas investigativas com objetos complexos. São Paulo: Loyola, 2006.

_____. **O coordenador pedagógico e o desafio da formação contínua do docente na escola**. 2009. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.

DUBET, François. Desigualdades multiplicadas. In: IRELAND, Timothy; FAVERO, Osmar (Orgs.). **Educação como exercício da diversidade**. Brasília: MEC/Unesco, 2007.

ESTATUTO DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE. Normativas Internacionais. Edição Especial. Convenções Nº 138 e 182, e Recomendação Nº 190 – OIT. Portaria Nº 6/2002 – MTE. Ministério da Justiça/Secretaria de Estado dos Direitos Humanos/Departamento da Criança e do Adolescente (DCA)/Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente (Conanda). Brasília, 2002.

EITLER, Kitta; BRANDÃO, Ana Paula; LAZÁRO, Andre. (Orgs.). **Por que pobreza?** Educação e desigualdade. Caderno: Refletir, sentir e mobilizar. Rio de Janeiro: Fundação Roberto Marinho, 2014.

FLICK, Uwe. **Desenho da pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FRANCO, Maria Amélia S. Pedagogia da pesquisa-ação. **Revista da Faculdade de Educação**, Universidade de São Paulo, v. 31, n. 3, 2005.

_____. **Pedagogia como ciência da educação**. São Paulo: Cortez, 2008.

_____. Prática docente universitária e a construção coletiva de conhecimentos: possibilidades de transformações no processo ensino-aprendizagem. **Cadernos de Pedagogia Universitária**, 10. São Paulo: Edusp, 2009.

_____. **Pedagogia e prática docente**. São Paulo: Cortez, 2012.

_____; GHEDIN, Evandro; PIMENTA, Selma G. **Pesquisa em educação**. Alternativas investigativas com objetos complexos. São Paulo: Loyola, 2006. v 2.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

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

_____. **Ação cultural para a liberdade e outros escritos**. São Paulo: Paz e Terra, 2007.

FREITAS, Luiz. A agenda dos reformadores empresariais pode destruir a educação pública no Brasil. **Revista Adusp**, São Paulo, out. 2012.

FUNDO DE MANUTENÇÃO E DESENVOLVIMENTO DO ENSINO FUNDAMENTAL E DE VALORIZAÇÃO DO MAGISTÉRIO. Lei nº 9.424, de 24 de dezembro de 1996. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 26 dez. 1996. Seção 1, Edição 250.

FUNDO DE MANUTENÇÃO E DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA E DE VALORIZAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO. Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 21 jun. 2007. Seção 1, Edição 118.

GALLO, Sílvio. Transversalidade e educação: pensando uma educação não disciplinar. In: ALVES, Nilda; GARCIA, Regina (Orgs.). **O sentido da escola**. Petrópolis, RJ: DP et Alii, 2008.

GARCIA, Regina Leite; MOREIRA, Antonio Flavio. Começando uma conversa sobre currículo. In: _____ (Orgs.). **Currículo na contemporaneidade**: incertezas e desafios. São Paulo: Cortez, 2006.

GATTI, Bernadete. **Grupo Focal na pesquisa em Ciências Sociais e Humanas**. Brasília: Liber Livro Editora, 2005.

_____. BARRETTO, Elba S. S.; ANDRÉ, Marli Eliza D. A. **Políticas docentes no Brasil** – um estado da arte. Brasília: MEC/Unesco, 2011.

GEERTZ, Clifford. **Nova luz sobre a antropologia**. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

GHANEM, Elie. **Educação escolar e democracia no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

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

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão. **Censo Demográfico 2010: Resultados Preliminares da Amostra**. Rio de Janeiro: IBGE, 2010. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/censo2010/resultados_preliminares_amostra/default_resultados_preliminares_amostra.shtm>. Acesso em: 23 abr. 2014

_____. **Censo Demográfico 2010: Educação e Deslocamento**. Relatório Resultado da Amostra. Rio de Janeiro: IBGE, 2010. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/censo2010/educacao_e_deslocamento/default.shtm>. Acesso em: 23 abr. 2014

_____. **Síntese dos Indicadores Sociais 2012**. Rio de Janeiro: IBGE, 2012. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/condicaoodevida/indicadoresminimos/sinteseindicossociais2012/default.shtm>>. Acesso em: 23 abr. 2014.

ÍNDICE DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA. **Resultados e Metas**. IDEB 2005, 2007, 2009, 2011 e Projeções para o Brasil. Disponível em: <<http://ideb.inep.gov.br/resultado/resultado/resultadoBrasil.seam?cid=1522249>>. Acesso em: 23 abr. 2014.

_____. MEC/INEP/DEED. **Censo Escolar 2011**. Portal do IDEB. Disponível em: <<http://www.portalideb.com.br/brasil/ideb>>. Acesso em: 23 abr. 2014.

OLIVEIRA, Luís Felipe B.; SOARES, Sergei S. D. Determinantes da repetência escolar no Brasil: uma análise de painel dos censos escolares entre 2007 e 2010. **Texto para Discussão 1706**, fev. 2012. Brasília: IPEA, 2012.

INSTITUTO PAULO MONTENEGRO. IBOPE. **Indicador Nacional de Analfabetismo Funcional, 2011-2012**. Disponível em: <http://www.ipm.org.br/ipmb_pagina.php?mpg=4.02.01.00.00&ver=por>. Acesso em: 23 abr. 2014.

KOSLINSKI, Mariane C.; LASMAR, Cristiane; ALVES, Fátima. P. Observatório Educação e Cidade: algumas hipóteses sobre a relação entre território e oportunidades educacionais. **Revista eletrônica @metropolis** – Revista eletrônica de estudos urbanos e regionais, ano 3, n. 8, p. 8-20, mar. 2012. Disponível em: <http://www.emetropolis.net/download/edicoes/emetropolis_n08.pdf>. Acesso em: 23 abr. 2014.

KINCHELOE, Joe L.; BERRY, Kathleen S. **Pesquisa em educação**: conceituando a bricolagem. Porto Alegre: Artmed, 2007.

LIBÂNEO, José Carlos. Conteúdos, formação de competências cognitivas e ensino com pesquisa: unindo ensino e modos de investigação. **Cadernos de Pedagogia Universitária**, 11. São Paulo: Edusp, 2009.

_____. 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.

_____. Didática como campo investigativo e disciplinar e seu lugar na formação de professores no Brasil. In: OLIVEIRA, Maria Rita; PACHECO J. A. (Orgs.). **Currículo, Didática e formação de professores**, Campinas: Papyrus, 2013.

LISITA, Verbana M. S. S. **Didática e formação de professores**: um estudo sobre as possibilidades da reflexão crítica. 2006. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006.

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

_____; CASA DA ARTE DE EDUCAR. **Arte de educar para alfabetizadores**. Rio de Janeiro: MEC/Casa da Arte de Educar, 2012.

PACHECO, José Augusto; PEREIRA, N. Globalização e identidade no contexto da escola e do currículo. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 37, n. 131, p. 371-398, maio/ago. 2007.

PADAWER, Ana. Tiempo de estudiar, tiempo de trabajar: la conceptualización de la infancia y la participación de los niños en la vida productiva como experiencia formativa. **Horizontes antropológicos**, v. 16, n. 34, p. 349-375, jul./dez. 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-71832010000200015&script=sci_arttext>. Acesso em: 23 abr. 2014.

PILETTI, Nelson; ROSSATO, Geovanio. **Educação Básica**: da organização legal ao cotidiano escolar. São Paulo: Ática, 2010.

PIMENTA, Selma G. **O estágio na formação de professores**: unidade teoria e prática? São Paulo: Cortez, 2001.

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

_____. Pesquisa-ação crítico-colaborativa: construindo seu significado a partir de experiências com formação docente. **Revista da Faculdade de Educação**, Universidade de São Paulo, v. 31, n. 3, 2005.

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

_____. Epistemologia da prática ressignificando a didática. In: _____. FRANCO, Maria Amélia S. (Orgs.). **Didática – embates contemporâneos**. São Paulo: Loyola, 2010.

_____. ALMEIDA, Maria Isabel (Orgs.). **Pedagogia universitária**. São Paulo: Edusp, 2009.

PINTO, Umberto de Andrade. **Pedagogia escolar: coordenação pedagógica e gestão educacional**. São Paulo: Cortez, 2011.

RIOS, Terezinha A. **Compreender e ensinar: por uma docência de melhor qualidade**. São Paulo: Cortez, 2001.

RIOS, Terezinha A. **Ética e competência**. São Paulo: Cortez, 2008.

SABATO, Ernesto. **A resistência**. São Paulo: Companhia das Letras, 2008.

SACRISTÁN, J. Gimeno. **Currículo: uma reflexão sobre a prática**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

_____; GÓMEZ, A. I. Pérez. **Compreender e transformar o ensino**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SEN, Amartya. **Desenvolvimento como liberdade**. São Paulo, Cia das Letras, 2007.

SOARES, José Francisco; XAVIER, Flavia Pereira. Pressupostos Educacionais e estatísticos do Ideb. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 34, n. 124, set. 2013.

SOARES, José Francisco et al. Exclusão intraescolar nas escolas públicas brasileiras: um estudo com dados da Prova Brasil 2005, 2007 e 2009. **Série Debates ED**, Unesco, n. 4, abr. 2012.

SODRÉ, Muniz. **Reinventando a educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

SOUSA SANTOS, Boaventura. **Introdução a uma ciência pós-moderna**. São Paulo: Graal, 2003.

_____. **Um discurso sobre as ciências**. São Paulo: Cortez, 2006.

_____. Para além do pensamento abissal – das linhas globais e uma ecologia dos saberes. **Novos Estudos** – Cebrap, n. 79, nov. 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-33002007000300004&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 23 abr. 2014.

_____. **A crítica da razão indolente**. Contra o desperdício da experiência. São Paulo: Cortez, 2009.

_____. **A universidade do século XXI**: para uma reforma democrática e emancipatória da universidade. São Paulo: Cortez, 2010.

_____. **Direitos Humanos, democracia e desenvolvimento**. Cortez, SP. 20013.

TARDE, Gabriel. **Monadologia e sociologia** – e outros ensaios. São Paulo: Cosac Naify, 2007.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. **Educação**: uma agenda urgente – Reflexões do congresso internacional realizado pelo Todos pela Educação. Brasília, setembro de 2011. São Paulo: Fundação Santillana/Editora Moderna, 2012.

_____. **Anuário Brasileiro de Educação Básica**, 2012. São Paulo: Moderna, 2012.

TORRES, Rosa M. Carta aberta para crianças que vão à escola. In: _____. **Educação e Imprensa**. São Paulo: Cortez, 1996. (Coleção Questões de Nossa Época, 55).

TORRES, Rosa M. Educación para todos: La propuesta, la respuesta (1990-1999). Buenos Aires (apresentado no painel “Nueve años después de Jomtien”), **Conferencia Anual de la Sociedad Internacional de Educación Comparada**, Toronto, 14-18 de abril de 1999.

_____. **Itinerários da educação latino-americana**. Porto Alegre: Ed. Artmed, 2000.

TOURAINÉ, Alain. **Poderemos viver juntos?** Iguais e diferentes. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

_____. **Pensar outramente:** o discurso interpretativo dominante. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA. **Representação no Brasil**. Monitoramento dos objetivos de Educação para Todos no Brasil. São Paulo: Moderna, 2010.

FUNDO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A INFÂNCIA – UNICEF et al. **Pesquisa redes de aprendizagem** – boas práticas de municípios que garantem o direito de aprender. Brasília: MEC, 2008.

VALENTINI, Luísa. **Um laboratório de Antropologia:** o encontro entre Mario de Andrade, Dina Dreyfus e Claude Lévi-Strauss (1935-1938). São Paulo: Alameda, 2013.

VARGAS, Eduardo V. (Org.). Introdução. Gabriel Tarde e a diferença infinitesimal. In: TARDE, Gabriel. **Monadologia e sociologia** – e outros ensaios. São Paulo: Cosac Naify, 2007.

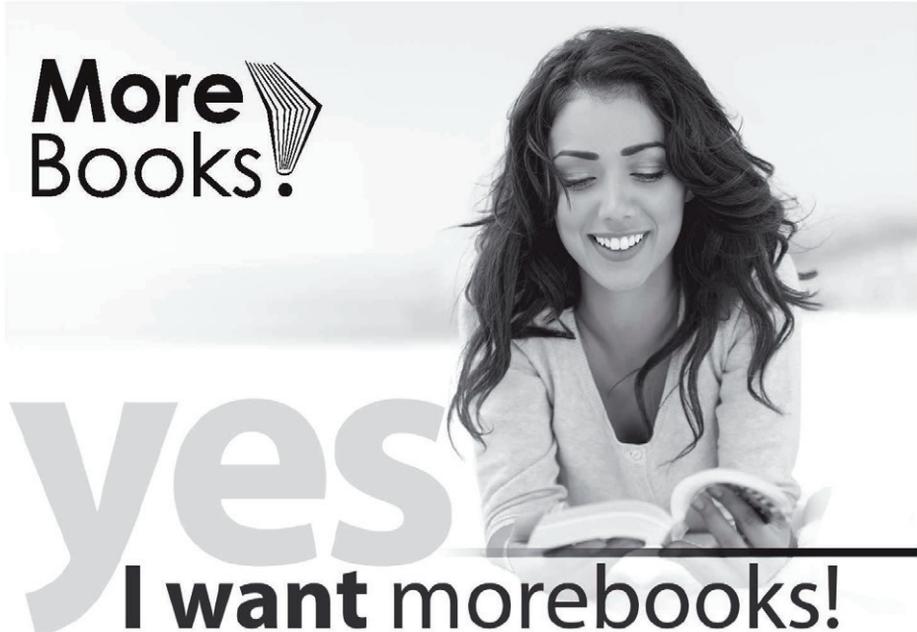
VELEIDA, Anahí da Silva. **Por que e para que aprender a matemática?** São Paulo: Cortez, 2009.

WAGNER, Roy. **A invenção da cultura**. São Paulo: Cosac Naify, 2010.

YOUNG, Michael F. D. O futuro da educação em uma sociedade do conhecimento: a defesa radical de um currículo disciplinar. **Cadernos de Educação**, Pelotas: FaE/PPGE/UFPel, v. 38, p. 395-416, jan./abr. 2011.

ZANARDI, Teodoro. Conhecimento poderoso e conhecimento contextualizado: currículo entre Young e Freire. **36ª Reunião Nacional da ANPED**, 29 de setembro a 2 de outubro de 2013, Goiânia (GO).

**More
Books!** 



yes
I want morebooks!

Buy your books fast and straightforward online - at one of the world's fastest growing online book stores! Environmentally sound due to Print-on-Demand technologies.

Buy your books online at
www.get-morebooks.com

Compre os seus livros mais rápido e diretamente na internet, em uma das livrarias on-line com o maior crescimento no mundo! Produção que protege o meio ambiente através das tecnologias de impressão sob demanda.

Compre os seus livros on-line em
www.morebooks.es

OmniScriptum Marketing DEU GmbH
Bahnhofstr. 28
D - 66111 Saarbrücken
Telefax: +49 681 93 81 567-9

info@omniscrptum.com
www.omniscrptum.com

OMNIScriptum



