

Coleção UAB–UFSCar

Pedagogia

Práticas de Ensino 3

Cristina Satiê de Oliveira Pátaro
Ricardo Fernandes Pátaro
(organizadores)

**Escola: espaço de análise
e pesquisa**

cotidiano escolar e práticas de ensino



Escola: espaço de análise e pesquisa

cotidiano escolar e práticas de ensino





Reitor

Targino de Araújo Filho

Vice-Reitor

Adilson Jesus Aparecido de Oliveira

Pró-Reitora de Graduação

Claudia Raimundo Reyes



Secretária de Educação a Distância - SEaD

Aline M. de M. R. Reali

Coordenação UAB-UFSCar

Daniel Mill

Denise Abreu-e-Lima

Coordenação SEaD-UFSCar

Daniel Mill

Denise Abreu-e-Lima

Joice Otsuka

Marcia Rozenfeld G. de Oliveira

Sandra Abib

Vânia Paula de Almeida Neris

Coordenadora do Curso de Pedagogia

Fabiana Braga Marini

UAB-UFSCar

Universidade Federal de São Carlos

Rodovia Washington Luís, km 235

13565-905 - São Carlos, SP, Brasil

Telefax (16) 3351-8420

www.uab.ufscar.br

uab@ufscar.br

Cristina Satiê de Oliveira Pátaro
Ricardo Fernandes Pátaro

(organizadores)

Escola: espaço de análise e pesquisa

cotidiano escolar e práticas de ensino

© 2013, dos autores

Concepção Pedagógica

Daniel Mill

Supervisão

Douglas Henrique Perez Pino

Equipe de Revisão Linguística

Clarissa Galvão Bengtson

Daniel William Ferreira de Camargo

Daniela Silva Guanais Costa

Gabriela Aniceto

Letícia Moreira Clares

Luciana Rugoni Sousa

Paula Sayuri Yanagiwara

Sara Naime Vidal Vital

Equipe de Editoração Eletrônica

Izis Cavalcanti

Equipe de Ilustração

Maria Julia Barbieri Mantoanelli

Capa e Projeto Gráfico

Luís Gustavo Sousa Sguissardi

SUMÁRIO

| | |
|---------------------------|---|
| APRESENTAÇÃO | 7 |
|---------------------------|---|

CAPÍTULO 1: O olhar sobre a escola

Cristina Satiê de Oliveira Pátaro

Ricardo Fernandes Pátaro

Andrea Braga Moruzzi

| | |
|--|----|
| 1.1 Primeiras palavras | 11 |
| 1.2 Problematizando o tema | 11 |
| 1.3 Perspectivas | 12 |
| 1.3.1 O processo de análise e pesquisa | 17 |
| 1.3.2 Ressignificando o olhar sobre a escola | 20 |
| 1.4 Considerações finais | 23 |
| 1.5 Estudos complementares | 24 |
| 1.6 Referências | 26 |

CAPÍTULO 2: Compreendendo o cotidiano escolar

Cristina Satiê de Oliveira Pátaro

Andrea Braga Moruzzi

Ricardo Fernandes Pátaro

Thais Cristina Rodrigues Tezani

| | |
|--------------------------------------|----|
| 2.1 Primeiras palavras | 31 |
| 2.2 Problematizando o tema | 31 |
| 2.3 Cotidianidade e imanências | 33 |

| | | |
|---------|---|----|
| 2.3.1 | Análise e pesquisa no e do cotidiano | 38 |
| 2.3.2 | A construção social da escola. | 41 |
| 2.3.3 | Cotidiano escolar: diferentes temáticas | 44 |
| 2.3.3.1 | Ensino dos conteúdos escolares | 46 |
| 2.3.3.2 | Disciplina/indisciplina | 52 |
| 2.3.3.3 | Diversidade cultural | 58 |
| 2.3.3.4 | Fracasso escolar | 62 |
| 2.3.3.5 | Inclusão | 69 |
| 2.3.3.6 | Políticas públicas e gestão | 75 |
| 2.4 | Considerações finais | 80 |
| 2.5 | Estudos complementares | 81 |
| 2.6 | Referências | 81 |

CAPÍTULO 3: Escola e comunidade

Cristina Satiê de Oliveira Pátaro

| | | |
|---------|---|-----|
| 3.1 | Primeiras palavras | 87 |
| 3.2 | Problematizando o tema | 88 |
| 3.3 | A escola em seu contexto | 88 |
| 3.3.1 | Escola e família | 91 |
| 3.3.2 | Possibilidades de articulação entre escola e comunidade | 96 |
| 3.3.2.1 | Cidades Educadoras | 99 |
| 3.3.2.2 | Fórum escolar | 101 |
| 3.3.2.3 | Comunidades de Aprendizagem | 104 |
| 3.3.2.4 | Sintetizando | 109 |
| 3.4 | Considerações finais | 110 |
| 3.5 | Estudos complementares | 110 |
| 3.6 | Referências | 111 |

APRESENTAÇÃO

Caro leitor e cara leitora,

O livro *Escola: espaço de análise e pesquisa* tem como foco o cotidiano escolar. Nosso objetivo é problematizar e ressignificar o olhar e a compreensão que temos sobre a instituição escolar, uma vez que a atuação docente e a pesquisa educacional não se dão desvinculadas deste olhar.

Partimos do princípio de que considerar o cotidiano escolar como um espaço de análise e pesquisa nos auxilia em uma maior compreensão da complexidade das práticas e sujeitos presentes nesta instituição, bem como das relações interpessoais estabelecidas na escola.

Entendemos que muitas são as temáticas do cotidiano escolar que se relacionam diretamente às práticas de ensino desenvolvidas na escola (como é o caso da diversidade cultural e do fracasso escolar, entre outras que serão abordadas nesta obra). Acreditamos que a análise e pesquisa sobre tais temáticas do cotidiano pode nos dar pistas para compreendê-las, possibilitando a (re)construção de um olhar sobre a escola que leve em consideração toda a diversidade de perspectivas, a complexidade e multidimensionalidade do mundo real – o que implica em uma nova forma de ver o mundo, as ciências, o conhecimento e, conseqüentemente, a educação.

De forma geral, o livro está organizado em três momentos:

No Capítulo 1, abordaremos nosso olhar sobre a escola, entendendo-o como um olhar que é sempre parcial, baseado em um determinado ponto de vista e influenciado por nossas concepções, crenças, valores e experiências anteriores com relação à escola.

O Capítulo 2 será voltado para o estudo do cotidiano escolar. Assim, analisaremos a escola em sua complexidade, como um espaço constituído por diferentes sujeitos e relações interpessoais estabelecidas. Trataremos também dos pressupostos e contribuições das pesquisas no e do cotidiano.

Por fim, o Capítulo 3 terá como foco a escola em seu contexto, de modo que analisaremos a escola inserida na comunidade, destacando a importância de uma efetiva articulação entre ambas. Nosso intuito será discutir as relações entre a atuação docente e comunidade, os espaços do entorno e as famílias do alunado.

É a partir do enfoque a esses diferentes aspectos relacionados ao cotidiano escolar que pretendemos problematizar, questionar e ressignificar o olhar lançado sobre a escola, instituição que é entendida aqui como um espaço de análise, pesquisa e apreensão do saber, e cuja compreensão se torna imprescindível para a prática docente e pesquisa educacional.

Boa leitura!

Cristina Satiê de Oliveira Pátaro
Ricardo Fernandes Pátaro
Andrea Braga Moruzzi

CAPÍTULO 1

O olhar sobre a escola

1.1 Primeiras palavras

Tendo como foco a escola e o cotidiano escolar, buscaremos, neste livro, analisar a escola em seu contexto e complexidade por meio das diferentes relações que se estabelecem entre os sujeitos que compõem o espaço escolar e também seu entorno. Discutiremos as contribuições que a pesquisa educacional no e do cotidiano tem trazido para a melhor compreensão da escola, relações interpessoais que a permeiam e diferentes temáticas relacionadas à prática de ensino.

Neste sentido, este primeiro capítulo tem como objetivo resgatar e problematizar nosso olhar sobre a escola, entendendo que este se constrói a partir de um determinado ponto de vista – que é, portanto, parcial –, e que o processo de análise e pesquisa não se dá desvinculado de nossa própria subjetividade.

1.2 Problematizando o tema

Perspectivas

Como se constrói um olhar?

Em que medida aquilo que observamos é influenciado por nossos aspectos subjetivos, tais como sentimentos, valores, crenças, concepções?

A escola e nossas experiências...

Desde quando você conhece a escola?

Você sempre considerou a escola da mesma forma?

Ao longo de sua vida, quais relações você estabeleceu com as escolas que conheceu e quais os papéis assumidos por você nessa instituição?

Quais relações você estabelece entre o modo como vê a escola hoje e as experiências que já teve?

Enfim, o olhar sobre a escola

Ao longo deste capítulo, nosso objetivo é discutir acerca de algumas dessas questões. Neste primeiro momento, a intenção será retomar qual o olhar que temos sobre *a escola* e *as escolas*, assumindo que, quando nos tornamos professores e professoras, nossa prática docente é muito influenciada pelo olhar que temos sobre a(s) escola(s) e diferentes escolas. Partimos do princípio de que conhecer nossas próprias crenças, concepções, anseios, valores e experiências pessoais no que tange à escola, configura um primeiro e importante passo para que possamos questioná-los e, inclusive, ressignificá-los.

1.3 Perspectivas

– Vocês todos se enganam! Ele se parece com uma cortina! – Era o quinto sábio, que apalpava as orelhas.

Por fim, o sexto sábio, tateando a cauda do elefante, disse:

– Creio que vocês todos estão equivocados... Como não conseguem perceber? Este animal é como uma rocha com uma corda, em que posso até me pendurar!

Durante algumas horas, os seis sábios ficaram discutindo e argumentando, buscando descobrir qual deles estava certo. Até que o sétimo sábio cego apareceu, guiado por uma criança. Percebendo a discussão, pediu à criança que desenhasse no chão aquele animal desconhecido e, tateando os contornos da figura na areia, concluiu que estavam todos certos, mas ao mesmo tempo errados. Assim, disse aos outros sábios:

– Buscando uma verdade absoluta, vocês se tornaram tolos! Tomaram apenas as partes isoladas do animal como se estas fossem o elefante inteiro. Só que se esqueceram de que um todo é formado pela especificidade de muitas partes, que precisam ser vistas de forma inter-relacionada, simultânea e conjuntamente. (Adaptado de <http://www.possibilidades.com.br/parabolas/cegos_elefante.asp>. Acesso em: 08 fev. 2013.

O texto acima está baseado em uma história tradicional da Índia e serve de ponto de partida para algumas das discussões que faremos aqui. Vamos refletir um pouco sobre essa história que acabamos de contar.

Mesmo sendo cegos, os sete sábios eram capazes de perceber o mundo, de modo que eram procurados por todos para que fosse dado conselhos.

Havia, no entanto, a pretensão em cada um de ser considerado o mais sábio, o conhecedor da maior e melhor verdade. Isso se evidenciou no momento em que se propuseram a descobrir qual era aquele novo e desconhecido animal que chegava à cidade. Com esse objetivo, cada um deles se aproximou de uma determinada parte do corpo do elefante na tentativa de tirarem conclusões, a partir do que percebiam. Algo a ser destacado é que todos eles estavam certos, mas, ao mesmo tempo, errados, incompletos. De fato, cada um dos cegos que se aproximou do animal foi capaz de conhecer uma parte do elefante, estabelecendo relações entre aquilo que era percebido e outros elementos conhecidos. O erro de cada um deles, no entanto, foi pensar que o elefante era apenas aquilo que conseguiam perceber, sem levar em conta as demais perspectivas.

Nilson Machado (2004), na intenção de compreender de que forma conhecemos – isto é, tentando conhecer como se conhece –, faz uma breve análise da história dos cegos e o elefante. O autor coloca que, em princípio, não faz sentido perguntarmos qual dos cegos tinha razão, uma vez que estará completamente enganado qualquer um que afirme que o elefante é uma parede ou um tronco de árvore. Isso significa que não é possível concluir que a percepção de cada um deles estivesse correta. Ao mesmo tempo, também não podemos descartar as percepções individuais, pois a visão parcial de cada um dos cegos certamente será importante para a compreensão do elefante como um todo, desde que, segundo o autor, façamos uma “composição de imagens”. Sendo assim, “Para construir uma imagem do elefante, devemos compor as diversas perspectivas que emanam das percepções particulares de cada um dos cegos” (MACHADO, 2004, p. 19).

Isso nos leva a tecer algumas considerações importantes. Em primeiro lugar, é preciso reconhecer que, diante das situações, fenômenos ou de objetos com os quais temos contato, “enxergamos” apenas uma parte. Nosso olhar sempre é, de certa forma, direcionado, pois selecionamos alguns elementos que julgamos mais significativos a partir de nossas experiências e conhecimentos anteriores, visão de mundo, sentimentos, valores, representações, crenças etc.

Um segundo ponto importante, que decorre do anterior, diz respeito à “parcialidade” de nosso olhar. É preciso sempre termos consciência de que nossa perspectiva é apenas um ponto de vista que pode ser complementado por outros olhares. Assim, devemos aprender a identificar, compreender e articular diferentes olhares, questionar nossas próprias concepções e buscar sempre perceber para além daquilo que sabemos. Estes são importantes pontos de partida para uma melhor compreensão da realidade, que é complexa, multidimensional e, por vezes, até incerta e ambígua.

Diante disso tudo, é preciso reconhecer que cada um de nós, em nossas vivências, é como um cego se aproximando do elefante desconhecido. Todas

as vezes em que nos deparamos com algo novo, procuramos compreendê-lo, compará-lo e significá-lo a partir de outras coisas que já conhecemos, que nos são importantes e que fazem sentido em um determinado momento. Algumas considerações provenientes da Psicologia podem nos ajudar a compreender melhor esse processo.

Montserrat Moreno (1999), psicóloga e professora da Universidade de Barcelona, na Espanha, busca, em seu trabalho, estudar os processos cognitivos envolvidos em nossa forma de compreender e atuar no mundo. A pesquisadora parte das ideias de Jean Piaget e também da teoria dos modelos mentais de Johnson Laird para embasar sua proposta dos chamados *Modelos organizadores do pensamento*. Não cabe, neste momento, o aprofundamento nessa teoria; o que aqui nos interessa é o pressuposto da autora de que construímos mentalmente modelos para representar a realidade que nos cerca, e que tais modelos orientam nossa forma de pensar, sentir e agir no mundo. Segundo Moreno:

Diante de uma determinada situação ou fenômeno, um observador não retém todos e cada um dos elementos que é possível considerar para representar essa situação ou fenômeno, mas somente alguns, aqueles aos quais, por diferentes razões, atribui significado (MORENO *et al.*, 1999, p. 78).

Tais colocações nos ajudam a compreender o que aconteceu com os diferentes sábios cegos em sua tentativa de compreender o elefante: cada um deles representou de forma diferente o animal, o qual era observado a partir de determinados elementos que pôde perceber e considerou significativo.

Desse modo, a partir das ideias de Moreno (1999), é possível dizer que nossa visão de mundo será sempre parcial por levar em conta determinados elementos da realidade e não outros. Essa consciência, de que não temos o conhecimento completo das situações e fenômenos, nos leva a considerar com cautela nossas percepções, perspectivas, enfim, nossa forma de olhar o mundo. É por esse motivo que, diante de uma determinada situação, objeto ou um fenômeno, a troca de experiências, diálogo entre diferentes pontos de vista, questionamento e reflexão sobre nossas próprias certezas, tornam-se práticas fundamentais para que saibamos lidar com a incompletude de nossos conhecimentos e possamos, cada vez mais, enriquecer e complexificar nossa visão de mundo.

Conforme vimos, na fábula dos cegos e o elefante, e conforme veremos mais adiante, em nossas considerações sobre o processo de análise e pesquisa na Ciência, o perigo de nossas percepções não está na parcialidade e incompletude, mas em nossa tendência de considerar que o nosso ponto de vista é o real, único e verdadeiro. Afinal, não foi dessa forma com que cada um dos sábios cegos encarou suas impressões sobre o elefante observado?

Ainda com base em Moreno (1999), outra consideração importante está no fato de que, segundo a autora, o modo como pensamos e organizamos o mundo é, em grande parte, influenciado pela perspectiva de pessoas que nos precederam e também daquelas com as quais nos relacionamos. Neste sentido, nossas perspectivas, crenças, valores e expectativas, que influenciam nossa forma de agir no mundo, estão estreitamente relacionados à interpretação que não apenas nós, mas também as outras pessoas ao nosso redor, fazem da realidade. Para a autora:

Para cada um só é possível o que pode imaginar, só é real o que pensa que existe e só é certo aquilo em que acredita. Nossa visão de mundo é, pois, parcial e limitada por nós mesmos, por nossos conhecimentos e por nossos dogmas. Agimos e movemo-nos não de acordo com a realidade, mas de acordo com nossa imagem de mundo. Cada pessoa não constrói esta imagem por si mesma, a partir da observação de alguns fatos concretos e reais, e sim, na maioria dos casos, a partir do que os outros lhe dizem a respeito desses fatos, ou seja, a partir dos julgamentos que os demais emitem sobre a realidade (MORENO, 1999, p. 13).

A esta altura, você deve estar se perguntando: mas o que isso tudo tem a ver com nosso olhar sobre a escola?

Todos nós, de uma forma ou de outra, conhecemos a escola. Ao longo de nossas experiências, temos contato de diferentes maneiras, com diversas escolas. E são estas as experiências que embasam o olhar que construímos sobre esta(s) instituição(ões). Procure pensar sobre as questões a seguir:

Você certamente sabe o que é frequentar a escola como aluno(a). Possivelmente já estudou em diferentes escolas desde as séries iniciais, teve contato com inúmeros professores e professoras, além de seus(suas) colegas e outros profissionais. Como era(m) a(s) escola(s) onde você estudou? Quem eram as pessoas ali presentes e qual papel desempenhavam? De quais sentimentos e emoções você se recorda ao relembrar suas vivências na(s) escola(s)?

Você também, por diversas vezes, já deve ter tido contato com a escola por intermédio dos meios de comunicação: jornais, revistas, televisão e Internet. Dessa forma, é possível entrarmos em contato com diferentes realidades escolares, de diferentes regiões do Brasil e do mundo. Lembre-se de que o olhar dos meios de comunicação não é neutro e procure identificar quais as dimensões privilegiadas por tais veículos quando a temática é educação e escola. Que imagem você faz da(s) escola(s) a partir das informações veiculadas pela mídia?

Experimente conversar sobre a escola com seus pais, avós, filhos, sobrinhos etc. Será que o olhar que cada um deles possui sobre a escola é o mesmo? Que vivências, experiências e lembranças eles trazem? O que cada um deles privilegia ao contar sobre essa instituição?

Depois de todas essas reflexões, procure pensar no significado que a escola possui pra você atualmente. De que forma as ideias e imagens que aqui resgatamos influenciam o olhar que você possui sobre a instituição escolar e a análise que você faz desse espaço?

A intenção aqui é mostrar que o olhar que cada um de nós possui sobre a escola é construído com base em nossas experiências anteriores, nossos anseios, expectativas, crenças e sentimentos para com essa instituição, naquilo que já conhecemos sobre ela, nas ideias que nos são passadas por outras pessoas e/ou pelos meios de comunicação etc. Todos esses aspectos influenciam a forma como significamos e compreendemos a escola – e certamente servirão de base para nossa atuação como docentes, norteando nossas ações, escolhas e prática de ensino.

Por isso, partindo do princípio de que nossa ação docente fundamenta-se em nossa visão de mundo e, mais especificamente, da escola, é imprescindível que resgatemos nosso olhar sobre a escola, com todos os pressupostos, conceitos, crenças, representações e vivências a ela associados. No processo de análise e pesquisa, este é o primeiro passo para nos conscientizarmos da parcialidade de nosso olhar para que, então, possamos buscar novas perspectivas de análise e compreensão.

Neste sentido, cabem, a seguir, algumas considerações sobre a influência dos aspectos subjetivos no processo de análise e pesquisa na Ciência.

Você sabia?

Nossos sentimentos e emoções influenciam diretamente na forma como percebemos o mundo, como lidamos com as situações e as pessoas ao nosso redor. Uma pesquisa realizada pela psicóloga e pesquisadora Valéria Amorim Arantes demonstrou que professores com diferentes estados de ânimo tendem a resolver, de forma diferente, conflitos vivenciados no cotidiano escolar. A partir de uma situação hipotética, a pesquisa sugere que professores que experimentam estados de ânimo positivos tendem a resolver um determinado conflito se envolvendo nas situações e na busca pelas soluções, ao passo que aqueles que se encontram com estado de ânimo negativo tendem a encaminhar o problema apresentado, muitas vezes por não se julgarem capazes de resolver.

Os resultados dessa pesquisa, bem como a discussão teórica que subsidia toda a investigação podem ser encontrados no artigo a seguir:

ARANTES, V. A. Cognição, afetividade e moralidade. *Educação e pesquisa*. São Paulo. v. 26, n. 2. Jul./dez. 2000. 137-53 p. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v26n2/a10v26n2.pdf>>. Acesso em: 08 fev. 2013.

1.3.1 O processo de análise e pesquisa

Diante da influência que nossas experiências, anseios, expectativas, crenças e sentimentos têm sobre a visão que temos da instituição escolar, destacamos a necessidade de uma preparação e planejamento do observador-pesquisador para que a observação se realize em uma busca pela aquisição de conhecimentos, para além daquilo que está em evidência, evitando que os preconceitos, intenções e experiências prévias influenciem o processo de observação.

Isso nos leva a um importante questionamento:

Até que ponto é possível “separar” o sujeito que observa da realidade observada? Existe o conhecimento neutro, conforme solicita e proclama a Ciência? Afinal, será que existe um olhar real sobre a escola?

Para nos aprofundarmos um pouco mais nessas questões, vamos recorrer às ideias de Denise Najmanovich (2001), em sua obra *O sujeito encarna-*

do: *questões para pesquisa no/do cotidiano*. Segundo a autora, a ideia de que existe uma única verdade, uma certeza e um único olhar, desprovidos de erros, ambiguidades e confusões, é própria da Idade Moderna ou Modernidade.

A Modernidade está relacionada à proposta da Ciência como forma de propagação do conhecimento. Isto é, o conhecimento válido e verdadeiro só é obtido por meio dos métodos científicos, fundamentados na razão. Dessa forma, seus pressupostos resgatam a leitura grega de razão e filosofia: a razão é o instrumento de produção do saber e da verdade científica.

As ideias do filósofo René Descartes (1596-1650) podem ser consideradas um dos marcos do surgimento da Modernidade. O filósofo, que vivenciou o Renascimento e todas as incertezas desse momento histórico, partiu, em suas investigações, na busca por uma verdade sobre a qual não houvesse dúvida. Suas ideias sobre a relação dos sujeitos com o conhecimento levaram-no a considerar que o conhecimento objetivo e completo do mundo seria possível a partir do momento em que o ser humano fizesse uso primordialmente da razão. Sua famosa frase “penso, logo existo” reflete a primazia da razão nesse processo de conhecer o mundo. Segundo Najmanovich (2001, p. 67):

A certeza que Descartes buscava devia ser absoluta e contar com um fundamento indubitável. Deste modo, a filosofia cartesiana instaurou um modo específico de relação do ser humano como *sujeito* e o mundo como *objeto* [...]. A noção de sujeito racional capaz de conhecer a natureza como ‘o outro de si’ e dela elaborar uma imagem ou representação nascem com a modernidade e se incluem em uma constelação conceitual construída por sua vez pelas noções de fundamento último, realidade única e verdade absoluta (grifos nossos).

Neste sentido, há, a partir do ponto de vista da Modernidade, apenas um olhar que deve ser reconhecido como legítimo e verdadeiro. Esse olhar único e absoluto deve, por sua vez, ser desprovido de experiências subjetivas, ou seja, deve ser afastado de qualquer experiência humana.

Para o modelo de Ciência pautado nos pressupostos da Modernidade, o sujeito que analisa e pesquisa deve ser um “observador neutro”. A realidade – o objeto – deve ser encarada como externa e independente dele, e os métodos científicos devem ser seguidos com rigor, impedindo que a análise, observação e pesquisa recebam interferências de qualquer aspecto da subjetividade.

Você sabia?

Um contraponto a essa concepção foi apresentado pelo filósofo Friedrich Nietzsche já na segunda metade do século XIX. Nietzsche colocava sob suspeita essa visão da racionalidade científica que promulgava haver uma única verdade sobre as leis que regem nossas vidas. Para o filósofo, a realidade é composta por múltiplos olhares e “[...] quanto maior for o número de afetos aos quais permitamos dizer sua palavra sobre uma coisa, quanto maior for o número de olhos, de olhos diferentes que saibamos empregar para ver uma mesma coisa, tanto mais completo será nosso conceito dela [...]” (NIETZSCHE, 1972, p. 138-9). Nietzsche reconhecia positivamente a diversidade e multiplicidade de saberes e olhares sobre um mesmo objeto. O desafio lançado pelo filósofo nos fez pensar que não existe uma verdade a ser perseguida e alcançada ou uma verdade universal que responda a todos os questionamentos humanos. Da mesma forma, cada olhar é repleto de valores, crenças e costumes. Existe, pois, um mundo repleto de perspectivas.

Assim, ao analisar o discurso da Ciência Moderna, Najmanovich (2001) destaca a exigência que essa perspectiva impõe no sentido de uma separação entre sujeito e objeto. Faz-se aqui necessário um sujeito abstrato e universal, em busca de uma verdade absoluta e objetiva. Neste sentido: “conhecer era descrever e predizer. O sujeito não entrava no quadro que ele mesmo pintava. Colocava-se sempre imóvel, de fora, seguindo metodicamente as leis eternas da perspectiva.” (NAJMANOVICH, 2001, p. 22).

No intuito de superar a dicotomia sujeito-objeto, a autora propõe uma nova forma de compreender essa relação. Afirma, ao contrário, que o processo de análise e pesquisa exige sempre a especificação de quem fala e de que lugar o faz.

É nesse sentido que Najmanovich (2001) discorre sobre uma mudança de perspectiva necessária, que passa a levar em conta a corporalidade do sujeito, isto é, o “sujeito encarnado”. Segundo Najmanovich (2001), afirmar o sujeito encarnado traz algumas consequências importantes ao pensarmos o processo de análise, pesquisa e construção de conhecimento. Em primeiro lugar, pressupõe a inserção do sujeito em sua perspectiva de compreensão do mundo. Isso rompe com a proposta da Ciência Moderna, que expulsava a subjetividade em busca de garantir a objetividade, universalidade e certeza do conhecimento.

Outra consequência está no fato de que “o sujeito encarnado não pode estar em todos os lados ao mesmo tempo” (NAJMANOVICH, 2001, p. 23), de modo que todo o conhecimento humano se faz a partir de um contexto específico e uma perspectiva determinada.

A terceira implicação que emerge ao pensarmos no sujeito encarnado está no fato de que todo o conhecimento possui relação com o sujeito que conhece, ou seja, segundo a autora, conhecer implica interação, relação e transformação mútua.

Por fim, contrariando novamente o que propunha a Ciência Moderna, reconhecer o sujeito encarnado implica reconhecer a impossibilidade do conhecimento completo, pois sempre haverá zonas de cegueira que nossa corporalidade não nos permite conhecer.

Como podemos perceber, segundo as considerações de Najmanovich (2001), compreender a existência do sujeito encarnado significa pensar que não existe a possibilidade de separação entre o sujeito que observa e a realidade observada. Desse modo, a subjetividade se faz presente em todo o processo de análise e pesquisa, e o conhecimento deve ser visto como um ponto de vista determinado, uma visão parcial – nunca completa – do objeto que se observa, analisa e pesquisa.

1.3.2 Resignificando o olhar sobre a escola

“Dizem que mais difícil do que adquirir novos conhecimentos é conseguir desprender-se dos velhos. Abandonar uma idéia supõe renunciar a uma parte de nosso pensamento – daquele que consideramos verdade durante muito tempo – e deixar-se fascinar pelo insólito. É nesta capacidade de fascinação que reside o gérmen do progresso”

(MORENO, 1999, p. 13).

A partir do que colocamos até agora, vimos que, ao pensar acerca de nosso olhar sobre a escola, precisamos necessariamente recorrer a elementos subjetivos, como experiências e conhecimentos anteriores, anseios, crenças, valores entre outros aspectos. Partimos do princípio de que o olhar que se constrói sobre a escola, estudantes e trabalho pedagógico em muito influencia a atuação do(a) professor(a), pois serão essas representações e perspectivas que nortearão o trabalho a ser desenvolvido, escolhas, inferências etc.

Neste sentido, torna-se pertinente levarmos em conta as expectativas que temos com relação à docência, escola que encontraremos, alunos(as) com quem iremos trabalhar etc. É por esse motivo que nosso objetivo, neste capítulo, é precisamente resgatar nosso olhar sobre a escola para que possamos refletir sobre nossas concepções e forma de pensar, analisar e compreender.

Ao abordar, com base em diferentes pesquisas, a temática das expectativas, medos e fantasias de professores iniciantes, Knowles, Cole & Presswood (1994)

afirmam que esses docentes, com frequência, possuem expectativas que não condizem com a realidade que de fato encontrarão nas escolas. De acordo com os autores, os(as) futuros(as) professores(as) esperam encontrar uma realidade semelhante àquela de quando eram estudantes. Essa grande disparidade entre o que se espera encontrar e o que a realidade apresenta causa, em geral, um forte embate que traz instabilidade para as primeiras vivências na docência.

Assim, segundo os autores, os professores iniciantes podem viver períodos de baixa autoestima e grande ansiedade, criando barreiras para novas aprendizagens e para que possam enxergar novas perspectivas do trabalho docente. Frequentemente esse “choque” inicial compromete o entusiasmo do(a) profissional e pode, inclusive, levar à desistência da carreira docente.

Dessa forma, é importante que, no decorrer da formação de professores, os(as) futuros docentes possam ter possibilidade de entrar em contato com a realidade da escola, rever suas crenças e conceitos pré-formados, analisar o cotidiano da sala de aula e dos diferentes espaços da escola, bem como as interações entre os sujeitos que a compõem.

Para ilustrar de que forma as inserções e o contato com o cotidiano escolar podem auxiliar nesse processo de ressignificação do olhar sobre a escola, apresentamos, a seguir, algumas narrativas. Trata-se de relatos de professores iniciantes que, em seu primeiro contato com a realidade escolar na posição de (futuros) professores(as), passaram a ressignificar o olhar que tinham sobre a escola:

Relato 1:

Assim que eu entrei na escola, parecia que estava invadindo o mundo de outra pessoa... Na verdade, não sabia muito bem o que esperavam de mim. Nunca tinha estado diante de uma sala de aula antes, não estava pronta para assumir! Reuni todas as minhas forças e decidi encarar o trabalho. Achei sinceramente que a primeira aula foi péssima, mas, para minha surpresa, os estudantes realizaram a tarefa! Fiquei feliz quando vários deles fizeram perguntas interessantes. Depois de realmente dar aula, descobri que não era tão difícil assim... No fim das contas, me senti mais confortável ao fazendo (sic) algo com a classe do que (sic) eu sentia enquanto apenas os observava.

Relato 2:

Foi difícil me adaptar a sala de aula quente, ao odor das crianças, a forma delas agirem sempre violentas, com um rendimento escolar baixo, enfim uma situação quase caótica. Com o passar do tempo o choque foi ficando de lado e fui me apegando à história de cada um, criando certo vínculo, preocupações com alguns deles e estudando mais para poder ajudar um grupo de crianças de baixíssimo rendimento escolar.

Relato 3:

Quando entrei pela primeira vez na sala com a professora, eu detestei. Achei que era muito suja e desorganizada, que a professora não tinha claro seus objetivos e nem conhecida de fato os estudantes. Agora eu sei que essa era uma falsa impressão. No começo, eu era muito rígida. Tinha certas ideias de como uma aula deveria ser dada, e a professora que acompanhei não atendeu às minhas expectativas. Por conta da divergência entre minhas expectativas e o que eu observei em sua classe, acabei tendo que reavaliar minha forma de compreender o ensino, os alunos, o papel do professor. Ao observar a interação entre os estudantes e a professora, e também a sala de aula, descobri que havia ali um ambiente propício para a aprendizagem das crianças. Os métodos da professora pareciam funcionar muito bem com as crianças. Demorei bastante para perceber isso tudo! Estava tão centrada no meu jeito de fazer as coisas que fiquei cega diante dos aspectos positivos que aconteciam ao meu redor! Passei metade do semestre observando apenas o que estava errado na classe.

Relato 4:

As relações que eu estabelecia com as teorias já estudadas até o momento eram desanimadoras, pois eu via uma criança nos livros e outra na prática, uma escola no livro e outra na prática, tudo parecia inédito e era mesmo, todo o estudo até então inútil (sic), mas no final não era inútil e sim deficiente, pois com a experiência percebi professores buscarem mais teoria, muito interessante esse processo! Eu sem experiência alguma, achando inútil e logo a resposta veio: a teoria é fundamental para um bom desempenho do professor.

Relato 5:

À medida que me aproximava mais da escola e do trabalho, via minhas expectativas e crenças para com as crianças serem redimensionadas, minhas concepções relativas a como uma sala de aula deveria ser iam sendo desfeitas. Percebi que, no começo, tinha uma concepção sobre o papel dos professores e da sala de aula muito presos ao tipo de escola com a qual eu estava acostumada – aquela que cursei ao longo de minha escolarização. Imaginava que o professor deveria ser alguém que ficasse disciplinando atrás de sua mesa. Hoje, enquanto me formo professora, posso descobrir que quero incorporar muitas das estruturas e métodos que pude verificar nas escolas com as quais tive contato durante a formação.

Os relatos apresentados aqui evidenciam as mudanças no olhar dos(as) futuros(as) professores(as), provocadas pelo efetivo contato que puderam estabelecer com a escola, as crianças e a sala de aula. Dessa forma, é possível perceber que nem sempre aquilo que imaginamos condiz com a realidade da escola.

Todos nós possuímos anseios, imagens e expectativas que compõem nosso olhar sobre a escola, alunos(as) e trabalho pedagógico, e que certamente influenciam nossa atuação como docentes. Sendo assim, para atenuar o impacto e diminuir as divergências entre nosso olhar, permeado por ideias e noções preconcebidas, e a escola real que encontraremos, é imprescindível essa reflexão inicial, buscando a conscientização do olhar que já construímos. Ao mesmo tempo, é importante que possamos questionar e ressignificar esse olhar na tentativa de considerar e analisar elementos que, até então, não fazem parte de nossa perspectiva. Afinal, o que é a escola? Como ela se configura?

Mais adiante, teremos a possibilidade de observar e analisar de perto como se configura a instituição escolar, que sujeitos, elementos e problemáticas estão presentes nessa instituição, quais as relações interpessoais que se estabelecem nesse contexto etc. O estudo do cotidiano escolar será o tema de nosso próximo capítulo.

1.4 Considerações finais

Ao longo deste capítulo, buscamos discutir sobre nossa forma de perceber o mundo, destacando que nosso olhar sobre a realidade é sempre parcial e influenciado pelo olhar das pessoas com quem convivemos, nossas experiências anteriores, nossos sentimentos e emoções, nossas representações, crenças, valores etc.

O mesmo ocorre com nosso olhar sobre a escola – essa instituição que, de diferentes maneiras, todos(as) nós conhecemos. Desse modo, partindo do princípio de que a prática docente é, em grande parte, norteada pela visão que temos da instituição na qual atuamos, nosso intuito foi resgatar os elementos e aspectos que fundamentam nosso olhar sobre a escola para que possamos ressignificar conceitos, concepções e práticas em direção à compreensão da multidimensionalidade e complexidade da instituição.

No percurso traçado, iniciamos com algumas considerações provenientes da Psicologia sobre nosso modo de pensar e organizar o mundo. Vimos que, para compreender, pensar e agir, o ser humano constrói modelos para representar a realidade. Tais modelos se fundamentam em aspectos subjetivos e são sempre construídos com base nos significados que cada sujeito atribui aos elementos ao seu redor.

Em seguida, ao discutirmos sobre o processo de análise e pesquisa, tecemos algumas considerações sobre a dicotomia entre sujeito e objeto, proposta pela Modernidade. Buscando a superação dessa visão, apontamos a necessidade de afirmarmos o “sujeito encarnado” (NAJMANOVICH, 1999), reconhecendo que toda a compreensão de mundo e conhecimento são parciais e incompletos, pois não há como separar o sujeito da realidade observada.

Por fim, buscamos argumentar que o contato com a realidade escolar pode nos auxiliar no processo de ressignificação de nosso olhar sobre a escola, entendendo que, com isso, é possível a conscientização e questionamento de muitas de nossas crenças, valores, concepções, medos e expectativas.

No próximo capítulo, em busca de uma maior compreensão da realidade, dos sujeitos e das relações que se efetivam na escola, teremos como foco o cotidiano escolar.

1.5 Estudos complementares

- **Sobre a Modernidade nas ciências:**

ROUANET, S. P. *As razões do Iluminismo*. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

SANTOS, B. S. *Um discurso sobre as ciências*. São Paulo: Cortez, 2005.

- **Sobre a complexidade do conhecimento escolar:**

PÁTARO, R. F. *O trabalho com projetos na escola: um estudo a partir de teorias de complexidade, interdisciplinaridade e transversalidade*. Campinas, 2008. Tese de Mestrado – FE-UNICAMP. Disponível em: <<http://cutter.unicamp.br/document/?code=vtls000438560>>. Acesso em: 08 fev. 2013.

PÁTARO, R. F.; PÁTARO, C. S. O. Temas transversais e o trabalho com projetos: uma experiência nas séries iniciais do ensino fundamental. *Revista Espaço Acadêmico*, UEM, n. 127, dez. 2011. p. 48-55. Disponível em: <<http://www.periodicos.uem.br/ojs/index.php/EspacoAcademico/article/view/13132>>. Acesso em: 08 fev 2013.

- **Sobre a prática de professores iniciantes:**

MIGLIORANÇA, F.; MARTINS, M. H. F. L.; TANCREDI, R. M. S. P.; MONTEIRO, H. M.; LEAL, L. L. Conhecendo práticas e dilemas de professores iniciantes do ensino fundamental: o programa de mentoria da UFSCar em perspectiva. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED (Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação), 29, 2006, Caxambu. *Reuniões anuais da Anped*. Rio de Janeiro: [s.e.], 2006. [s.p.]. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/29ra/trabalhos/trabalho/GT13-2181--Int.pdf>>. Acesso em: 08 fev. 2013.

LIMA, E. F. *A construção do início da docência: reflexões a partir de pesquisas brasileiras*. *Revista do Centro de Educação*, Santa Maria, v. 29, n. 2, 2004. 85-98 p. Disponível em: <<http://coralx.ufsm.br/revce/revce/2004/02/r6.htm>>. Acesso em: 08 fev. 2013.

- **Para refletir:**

Assista ao filme: *O ponto de mutação*

Título original: *Mindwalk*

Tempo de Duração: 126 minutos

Ano: 1990

Direção: Bernt Capra

Baseado na obra de Fritjof Capra, o filme retrata uma discussão entre um político, um poeta e um cientista. Dentre as inúmeras questões abordadas pelo filme, o diálogo entre os três personagens apresenta as influências do pensamento de René Descartes às Ciências e ao Mundo Ocidental e coloca como contraponto a tal visão uma nova forma de compreender a realidade, baseada em um enfoque sistêmico, holístico. Possibilita a reflexão sobre diferentes perspectivas para a compreensão da realidade e para nossa forma de atuar no mundo.

Dentro e fora

A pintura apresentada, de Maurits Cornelis Escher, nos faz pensar na seguinte questão: “o que está dentro e o que está fora”? Remeta isso para a reflexão sobre nossa formação enquanto sujeitos. Se somos sujeitos socialmente construídos e, ao mesmo tempo, temos nossas singularidades, somos a mistura do de-dentro com o de-fora. Para Foucault (1995), o de-dentro enquanto constituinte do sujeito é apenas uma dobra do de-fora. Para saber mais sobre esse interessante tema, leia a perspectiva de Michel Foucault em *O sujeito e o poder* (1995).



Reptiles – 1943

Maurits Cornelis Escher

Fonte: <http://www.artchive.com/artchive/E/escher/escher_reptiles.jpg.html>. Acesso em: 08 fev. 2013.

A pintura apresentada, de Maurits Cornelis Escher, nos faz pensar na seguinte questão: “o que está dentro e o que está fora”? Remeta isso para a reflexão sobre nossa formação enquanto sujeitos. Se somos sujeitos socialmente construídos e, ao mesmo tempo, temos nossas singularidades, somos a mistura do de-dentro com o de-fora. Para Foucault (1995), o de-dentro enquanto constituinte do sujeito é apenas uma dobra do de-fora. Para saber mais sobre esse interessante tema, leia a perspectiva de Michel Foucault em *O sujeito e o poder* (1995).

1.6 Referências

- FOUCAULT, M. O sujeito e o poder. In: DREYFRUS, H.; RABINOW, P. *Michel Foucault: uma trajetória filosófica. Para além do estruturalismo e da hermenêutica*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995. 231-49 p.
- KNOWLES, J.G.; COLE, A.; PRESSWOOD, C.S. *Through preservice teachers' eyes: exploring field experiences through narrative and inquiry*. Nova Iorque (EUA): Macmillan College Publishing Company, 1994.
- MACHADO, N. J. *Conhecimento e valor*. São Paulo: Moderna, 2004.
- MORENO, M. *Como se ensina a ser menina*. São Paulo: Moderna. Campinas: Editora da Universidade Estadual de Campinas, 1999.
- MORENO, M. et al. *Conhecimento e mudança: os modelos organizadores na construção do conhecimento*. São Paulo: Moderna; Campinas: Editora da Universidade Estadual de Campinas, 1999.
- NAJMANOVICH, D. *O sujeito encarnado: questões para pesquisa no/do cotidiano*. Rio de Janeiro: DP & A, 2001.

CONSULTE!

No livro *O sujeito encarnado*, de Denise Najmanovich, a autora procura questionar o discurso da Modernidade, apontando como fundamental no processo de análise e pesquisa, a especificação do lugar do qual se fala. Assim, indica novas perspectivas para compreendermos a relação entre o objetivo e o subjetivo, bem como importantes considerações para que possamos compreender “novas paisagens educativas”.

NIETZSCHE, F. *La genealogia de la moral*. Madri (ESP): Alianza, 1972.

Cristina Satiê de Oliveira Pátaro
Andrea Braga Moruzzi
Ricardo Fernandes Pátaro
Thais Cristina Rodrigues Tezani

CAPÍTULO 2

Compreendendo o cotidiano escolar

2.1 Primeiras palavras

No capítulo anterior, nossas discussões estiveram voltadas para o olhar que temos sobre a escola, considerando que essa perspectiva é sempre parcial e fundamentada em aspectos subjetivos e que pode – e deve – ser questionada em busca de novas perspectivas para uma maior compreensão da complexidade e multidimensionalidade da instituição escolar.

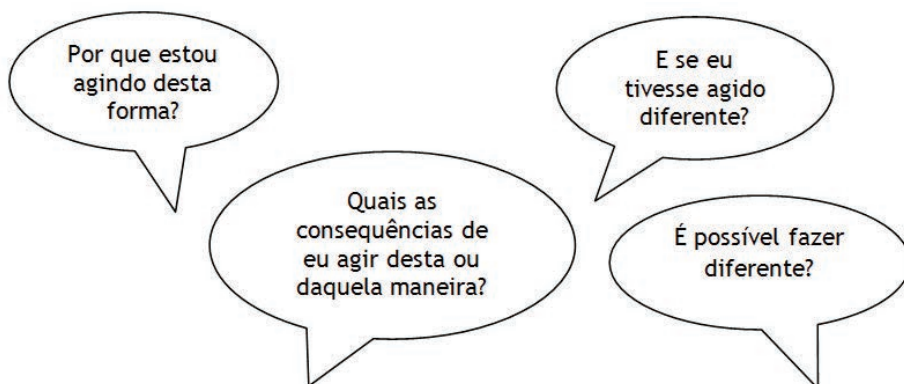
Dando continuidade aos nossos estudos, este capítulo pretende apresentar as perspectivas de trabalho que têm como foco o cotidiano escolar, entendido como uma dimensão fundamental para a compreensão e análise desse espaço e que se constrói nas relações entre os sujeitos que a protagonizam.

Sendo assim, em um primeiro momento, buscaremos compreender o conceito de cotidiano e de que forma este pode nos trazer novas perspectivas de compreensão. Em seguida, trabalharemos com os pressupostos e contribuições das pesquisas no e do cotidiano, bem como da ideia de construção social da escola. Por fim, nesse percurso, discorreremos sobre alguns aspectos específicos do cotidiano escolar no intuito de melhor compreender a complexidade e multidimensionalidade da escola e prática de ensino.

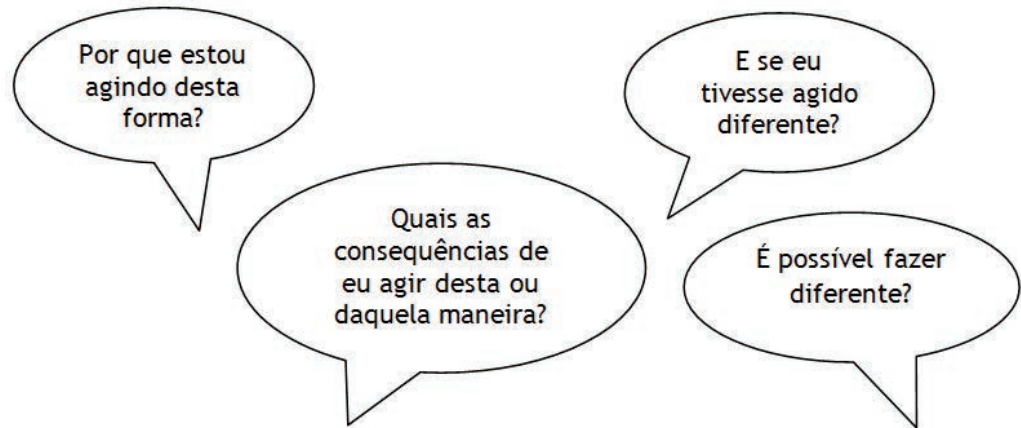
2.2 Problematizando o tema

O cotidiano se caracteriza por aquilo que se repete todos os dias, aquilo que habitualmente acontece e faz com que os sujeitos se acostumem a agir, às vezes de maneira mecânica e impensada. Podemos pensar no nosso dia a dia e em quantas ações realizamos sem pensar, sem refletir.

Quantas vezes não saímos de casa para mais uma rotina de trabalho, trancamos as portas e, de tão mecânico que se torna esse ato cotidiano, chegamos a duvidar se realmente o realizamos? Quantas vezes você se deparou com essa situação?



As ações repetitivas do cotidiano, entretanto, podem nos provocar inquietações, incômodos e questionamentos que nos fazem refletir...



Desse modo, podemos perceber que o cotidiano possui uma potencialidade paradoxal.

Quem seria capaz, por exemplo, de dizer que não há algo de poesia e beleza no cotidiano após ouvir a música *Cotidiano*, de Chico Buarque? Vejamos a seguir:

Todo dia ela faz tudo sempre igual
Me sacode às seis horas da manhã
Me sorri um sorriso pontual
E me beija com a boca de hortelã

Todo dia ela diz que é pra eu me cuidar
E essas coisas que diz toda mulher
Diz que está me esperando pro jantar
E me beija com a boca de café

Todo dia eu só penso em poder parar
Meio dia eu só penso em dizer não
Depois penso na vida pra levar
E me calo com a boca de feijão

Seis da tarde como era de se esperar
Ela pega e me espera no portão
Diz que está muito louca pra beijar
E me beija com a boca de paixão

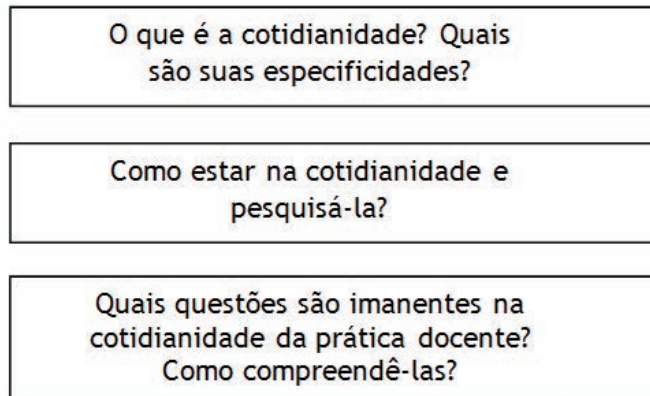
Toda noite ela diz pra eu não me afastar
Meia-noite ela jura eterno amor
E me aperta pra eu quase sufocar
E me morde com a boca de pavor

Todo dia ela faz tudo sempre igual
Me sacode às seis horas da manhã
Me sorri um sorriso pontual
E me beija com a boca de hortelã¹

Mas, na poesia e na beleza, há algo de contraditório, que ora diz para “se afastar”, ora “jura eterno amor”.

Essa dupla potencialidade do cotidiano é pensada por alguns estudiosos que nos ajudam a entender a dinâmica dessa vivência paradoxal e complexa.

Neste sentido, é preciso indagar:



Esses e outros questionamentos farão parte da análise dos próximos tópicos deste capítulo.

2.3 Cotidianidade e imanências

Como dissemos anteriormente, existem diferentes modos de ver o cotidiano e entender sua positiva ou sua negativa potencialidade. Há compreensões, por exemplo, que entendem que, na cotidianidade, só se desenvolvem ações e pensamentos corriqueiros, superficiais e triviais, de tal forma que as condições imanentes a esse cotidiano só são transcendidas a partir de seu distanciamento.

Há, no entanto, abordagens que percebem as características vulgares e, por vezes, insalubres dessa cotidianidade, mas acreditam que, estando nela e mergulhado nela, é que se promove sua transcendentalidade.

Começemos, então, pela primeira abordagem mencionada, que será exemplificada pelo texto *O cotidiano e a história*, de Agnes Heller (1992). Para a autora, o cotidiano possui características que se repetem, mas que, ao mesmo

1 BUARQUE, C. *Cotidiano*. In: _____. *Construção*. Rio de Janeiro: Philips, 1971. Disponível em: <http://www.chicobuarque.com.br/construcao/mestre.asp?pg=construc_71.htm>. Acesso em: 08 fev. 2013.

tempo, possuem uma “margem de movimento” que as flexibilizam (1992, p. 37). Essa “margem de movimento” é entendida como a potencialidade que os indivíduos têm para transcender a cotidianidade por meio de um tipo de pensamento, sistematizado e distante da prática.

Para Heller (1992), a espontaneidade, economicismo, pragmatismo, ultrageneralização e juízos provisórios são, entre outras questões, algumas das principais características da vida cotidiana. Vejamos introdutoriamente como essas características são abordadas pela autora:

A espontaneidade pode abranger motivações particulares, bem como atividades que o indivíduo realiza para sua sobrevivência e/ou cuidado, como alimentar-se, dormir, caminhar e conversar, por exemplo. O ritmo fixo da cotidianidade, repetição das ações do dia a dia e regularidades da vida cotidiana fazem parte dessa espontaneidade. Na espontaneidade, o indivíduo atua pela seleção de algumas probabilidades dentre as que já conhece. Não é possível calcular com segurança as consequências de nossas ações. Estamos sempre em contato com seres humanos, que são imprevisíveis. Além disso, o cotidiano nos impõe uma urgência nas decisões e ações, que devem ser rápidas e acabam sendo selecionadas por nós a partir das possibilidades de ações que já conhecemos.

Segundo Heller (1992, p. 31), ao selecionarmos essa base de informações/formações que temos para as ações cotidianas, estamos realizando uma economia do pensamento, o que, por sua vez, leva a característica economicista da vida cotidiana. Toda categoria de ação e pensamento da vida cotidiana, segundo a autora, só se manifesta como imprescindível para a simples continuação da cotidianidade. Portanto, não há profundidade, intensidade e amplitude. Existe, pois, uma unidade imediata que promove a ação e pensamento na cotidianidade. Essa unidade imediata, por sua vez, promove uma indiferenciação entre aquilo que é correto e aquilo que se julga verdadeiro. Em outras palavras, na vida cotidiana, o correto é também o verdadeiro. Dessa forma, a vida cotidiana é carregada de pragmatismo, pois a verdade está na utilidade, êxito e satisfação das ações, da prática.

Heller explica que:

O pensamento cotidiano apresenta-se repleto de pensamentos fragmentários, de material cognoscitivo e até juízos que nada têm a ver com a manipulação das coisas ou com nossas objetivações coisificadas, mas que se referem exclusivamente a nossa orientação social (HELLER, 1992, p. 32).

A orientação social, para Heller (1992), corresponde a todo um conjunto de valores e crenças que se propagam em uma sociedade e está diretamente

relacionada a grupos de interesses distintos ou, em outras palavras, a uma determinada classe social. O pensamento individual, nessa perspectiva, é compreendido como “muito pouco individual”. Em geral, entende-se que o indivíduo é uma projeção das aspirações e interesses de uma camada ou classe social.

Em linhas gerais, entende-se que, na vida cotidiana, os sujeitos não conseguem enxergar ou ter uma visão do “todo” de nenhum aspecto da realidade. Neste sentido, o conhecimento da realidade se limita a aspectos relativos à atividade que se está executando. Sentimentos de fé e confiança, abarcados por religiosidade, superstição ou por outras crenças estão bastantes presentes nessas análises.

Por não conseguir abarcar o todo na análise relativa do cotidiano, o ser humano desenvolve ultrageneralizações por meio de uma série de juízos provisórios. São eles que orientam o pensamento e a ação no cotidiano dos indivíduos, com possibilidades ou não de serem superados. É nesse sentido que Heller (1992) compreende que se desenvolvem os preconceitos da vida cotidiana. Para a autora, os preconceitos são um tipo particular de ultrageneralização, e uma cristalização dos juízos provisórios feitos na correria e urgência do cotidiano.

De certo, a discussão que Agnes Heller (1992) apresenta é muito mais profunda e complexa do que pudemos expor nesse breve comentário. Mas o que nos interessa, neste momento, é entender que essa concepção começa a problematizar o cotidiano e aponta para uma série de elementos que precisam ser superados. Tal superação pode ocorrer por meio da reflexão crítica, distante do dia a dia e suas limitações impostas

Pressupondo o cotidiano como trivial e reflexo de estruturas dominantes maiores, uma das possibilidades para essa superação seria privilegiar o olhar sobre o todo, ou melhor, sobre as estruturas que comandam e direcionam o cotidiano e indivíduos nele envolvidos. No entanto, há perspectivas que privilegiam o olhar do e no cotidiano por entender que nele há teias e redes moleculares por meio das quais é possível entender as práticas e discursos que orientam os indivíduos.

De modo geral, podemos situar a primeira perspectiva comentada como uma perspectiva estruturalista, e a segunda como uma perspectiva pós-estruturalista. Vejamos, então, de forma introdutória, algumas características e diferenciações dessas abordagens:

Se para o estruturalismo interessa compreender as estruturas que comandam o cotidiano dos sujeitos, envoltos pelas ideologias e orientações de classe, para o pós-estruturalismo interessa compreender as práticas e discursos locais, por meio dos quais se produzem e propagam saberes de diferentes naturezas.

Se, para o estruturalismo interessa distanciar-se das práticas cotidianas para compreendê-las por meio de um pensamento sistemático, para o pós-estruturalismo interessa estar no cotidiano para, dentro dele, captar e diagnosticar os discursos e práticas que formulam as verdades e tornam os indivíduos sujeitos.

Para exemplificar essa última concepção, tomaremos por base o pensamento sobre o poder de Michel Foucault. Entende-se que o poder não está localizado em uma ou outra estrutura superior, como o Estado ou as instituições disciplinares. Ao contrário, o poder se manifesta por meio de redes moleculares, ou seja, por meio de ramificações menores que atravessam as práticas e discursos cotidianos e estão embutidos em todos os sujeitos.

As pesquisas que têm essa abordagem como referência focalizam, portanto, não o poder pelo poder em si nem o poder em sua forma institucionalizada, mas a sua dinâmica, no dia a dia, tramas sutis que atravessam os sujeitos. Nas palavras do autor, “o principal objetivo dessas lutas é atacar, não tanto tal ou tal instituição de poder ou grupo ou elite ou classe, mas antes, uma técnica, uma forma de poder” (FOUCAULT, 1995, p. 235). Nessa perspectiva, não há um inimigo maior contra o qual os oprimidos devem se revoltar, mas há poderes polimorfos, múltiplos e esparramados em rede.

Para Foucault (1995, p. 235):

Essa forma de poder aplica-se à vida cotidiana imediata que categoriza o indivíduo, marca-o com sua própria individualidade, liga-o à sua própria identidade, impõe-lhe uma lei de verdade, que devemos reconhecer e que outros têm que reconhecer nele. É uma forma de poder que faz dos indivíduos sujeitos (FOUCAULT, 1995, p.235).

Por essa concepção, podemos entender a importância que assumem as práticas cotidianas. Em suma, o poder se exerce na ação cotidiana de uns sobre os outros.

O poder consiste em um conjunto de ações sobre as ações possíveis, ele opera sobre o campo de possibilidade onde se inscreve o comportamento

dos sujeitos ativos; ele incita, induz, desvia, facilita ou torna mais difícil, amplia ou limita, torna mais ou menos provável; no limite, ele coage ou impede absolutamente, mas é sempre uma maneira de agir sobre um ou vários sujeitos ativos, e o quanto eles agem ou são suscetíveis de agir. Uma ação sobre ações (FOUCAULT, 1995, p. 243).

Além disso, é justamente nas práticas cotidianas - e por meio delas - que ocorrem as inúmeras manifestações de resistência, e assim se faz possível modificar e fazer circular outros saberes. É possível, nessa perspectiva, compreender o poder nas suas manifestações cotidianas por meio das resistências. Em outras palavras:

[...] usar as formas de resistência contra as formas de poder como um ponto de partida. Para usar uma outra metáfora, ela consiste em usar esta resistência como catalisador químico de modo a esclarecer as relações de poder, localizar sua posição, descobrir do ponto de aplicação e os métodos utilizados (FOUCAULT, 1995, p. 234).

Portanto, trata-se de uma trama cotidiana que se manifesta e está em constante transformação. Com o exemplo do poder, percebe-se que não há sociedade sem relações de poder, e não há poder sem resistência. Essa dinâmica, contudo, só é percebida estando no cotidiano, ressaltando localidades, destacando práticas e discursos que são desconsiderados quando se analisam somente as estruturas superiores que regem os indivíduos.

Essas dinâmicas cotidianas são imanentes à vida. Neste sentido, podemos recorrer a Deleuze (2002), quando ressalta que:

A imanência não está relacionada a Alguma Coisa como unidade superior a toda coisa, nem a um Sujeito como ato que opera a síntese das coisas. [...] Ela não existe associada a alguma coisa, nem para alguma coisa, ela não depende de um objeto e não pertence a um sujeito [...] o que é a imanência? Uma vida... (DELEUZE, 2002, p. 2).

A percepção de movimento, diferentes representações da realidade, constantes transformações, por exemplo, estão presentes nessa concepção de imanência. Toda realidade possui um plano de imanência.

Fazendo um deslocamento para pensarmos o cotidiano escolar, encontramos, nessa realidade, também algo que podemos pensar imanente.

Pela estrutura disciplinar que rege nossas escolas, não temos como pensar a disciplina sem a indisciplina e vice-versa. Pela característica sociocultural em que se encontram nossos alunos, de diferentes partes de nosso país, não

temos como pensar a escola sem pensar na diversidade cultural que a compõe. Também não temos como pensar a escola e a prática de ensino sem pensar nos diferentes sujeitos que ali estão presentes, com seus diferentes modos de aprender, enxergar e entender o mundo à sua volta, bem como o que se aprende e ensina e que conteúdos fazem parte dessa realidade. E como pensar a escola sem levar em consideração seus erros, fraquezas e fracassos? Por fim, também não vemos como pensar o cotidiano escolar sem articulá-lo com o modo pelo qual cada unidade é gerida e sua relação com o sistema de ensino mais amplo.

O cotidiano, portanto, é imanente à prática de ensino dos professores, e questões como essas têm gerado inúmeras pesquisas ao longo de várias décadas. Mas como podemos analisar e pesquisar sobre e no cotidiano?

2.3.1 Análise e pesquisa no e do cotidiano

“[...] estudando o cotidiano estamos nele mergulhados, sempre, o que significa que precisamos ter presente a necessidade de crítica aos limites impostos por essa condição”

(ALVES, 2003, p. 63).

Enfatizar a importância do cotidiano para a compreensão da escola – ou, segundo Dayrell (1996), falar da escola como um espaço sociocultural – significa levar em conta o papel dos sujeitos que protagonizam esse espaço em suas relações, fazer cotidiano e especificidades individuais. Afinal, é preciso reconhecer que na instituição atuam e convivem sujeitos reais, situados historicamente, social e culturalmente, dotados de saberes, afetos, crenças, valores, desejos e interesses.

Até por volta dos anos 1980, os estudos que buscavam analisar a instituição escolar o faziam a partir de abordagens que consideravam a escola como resultado de uma estrutura social mais ampla, a qual exercia influências diretas sobre a atuação dos sujeitos – alunos, professores e outros profissionais – na escola. As teorias funcionalistas de Durkheim e Parsons e mesmo as crítico-reprodutivistas, com base em Bourdieu e Passeron, são exemplos de tais abordagens.

Uma nova forma de compreender a instituição escolar e suas práticas só começa a surgir a partir da década de 1980, quando os estudos que buscam analisar a escola se voltam para a compreensão dos diferentes sujeitos que a efetivam. Segundo Dayrell (1996), essa nova perspectiva “buscava superar os determinismos sociais e a dicotomia criada entre homem-circunstância, ação-estrutura, sujeito-objeto” (DAYRELL, 1996, p. 136) e, com isso, pautava-se em

um paradigma emergente que “coloca a pessoa, enquanto autor e sujeito do mundo, no centro do conhecimento, mas, tanto a natureza, quanto as estruturas, estão no centro da pessoa, ou seja, a natureza e a sociedade são antes de tudo humanas” (DAYRELL, 1996, p. 137).

É evidente que não podemos ignorar as influências que a estrutura e relações sociais mais amplas exercem nas práticas e constituição da escola. No entanto, a partir dessa nova perspectiva, passa-se a dar especial importância aos sujeitos que protagonizam a escola, bem como às relações interpessoais que estabelecem. Por esse motivo, observar, analisar e pesquisar o cotidiano escolar passa a ser fundamental à compreensão da complexidade que caracteriza essa instituição.

O paradigma emergente, ao qual se refere Dayrell (1996), é abordado também por Santos (1987) e pode ser entendido na mesma linha da discussão que apresentamos no Capítulo 1 (cf. NAJMANOVICH, 2001), uma vez que tal paradigma aparece também para questionar os pressupostos da Ciência Moderna. Neste sentido, é preciso destacar que o modelo de Ciência da Modernidade, ao se constituir, passou a considerar os conhecimentos cotidianos como senso comum, em uma proposta na qual apenas os conhecimentos científicos seriam válidos e verdadeiros (SANTOS, 1987).

Assim, é importante ressaltar que a ideia de olhar para o cotidiano da escola como um elemento fundamental à sua compreensão nem sempre foi considerada dentro dos estudos e pesquisas em educação. Segundo Nilda Alves (2003), existem atualmente diferentes tendências do que a autora denomina pesquisa no e do cotidiano escolar. A partir das colocações trazidas por Alves (2003), traçaremos um breve histórico da forma como essas pesquisas se desenvolveram no Brasil.

Neste sentido, uma primeira tendência a ser destacada tem sua origem em estudos sobre cotidiano escolar nos Estados Unidos da América. Segundo essa vertente, não é possível identificar o que efetivamente se passa no interior da escola, de modo que o cotidiano é encarado como uma “caixa preta”, que não exerce influência sobre as intervenções que venham a ser feitas na escola. A instituição escolar é aqui vista como um sistema, alimentado por planos de entrada (*inputs*) e avaliada pelos resultados de saída (*outputs*). Para a autora:

Do ponto de vista das propostas oficiais em educação, podemos afirmar que essa ideia de ‘caixa preta’ continua hegemônica no mundo inteiro, embora seja pouco referida no presente. [...] A aplicação das provas de final de ci-

culos e cursos, como se faz em nosso país e tantos outros, nos fornece uma concretização desse 'modelo' (ALVES, 2003, p. 63-4).

Prosseguindo na história das pesquisas no e do cotidiano e buscando ir além do que propõe a compreensão anteriormente destacada, Alves (2003) aponta duas outras concepções que passaram a embasar tais estudos em educação.

A primeira delas fundamenta-se nas ideias de autores como Antonio Gramsci e Jürgen Habermas. A partir desse referencial, os estudos passaram a enfocar a dimensão cotidiana como imprescindível para a compreensão das relações entre escola e sociedade como um todo. Há especial ênfase à participação ativa dos sujeitos envolvidos, sendo possível identificar relações entre esses estudos e movimentos sociais, assim como as ideias de Paulo Freire.

Já a segunda concepção parte do trabalho do norte-americano Robert Stake; no Brasil, é sustentada por autoras como Menga Lüdke e Marli André. Para essa perspectiva, é importante que o cotidiano escolar seja encarado em sua complexidade e multiplicidade, indicando:

[...] por um lado, a necessidade de cruzamento de fontes, a partir da observação do que diariamente se passa na escola; e, por outro, a impossibilidade de generalizações das conclusões nesses estudos, iniciando, com essas duas propostas metodológicas, uma forma de se "pensar" o cotidiano escolar (ALVES, 2003, p. 64).

Mais adiante, o trabalho de Lawrence Stenhouse – que, na Inglaterra, desenvolveu a ideia de professor-pesquisador – traz também importantes repercussões ao campo das pesquisas no e do cotidiano. A partir das ideias de Stenhouse (1991) e seguindo um movimento que já havia despontado nas duas concepções anteriores, os múltiplos sujeitos que compõem o cotidiano escolar passam a ser vistos como fundamentais para a compreensão dessa instituição, e os(as) professores(as), como importantes agentes para a efetivação de intervenções, inovações e práticas alternativas a partir do momento em que questionam e analisam sua própria prática.

Ainda segundo Alves (2003), um marco importante para a pesquisa no e do cotidiano é o trabalho de Justa Ezpeleta e Elsie Rockwell. Os estudos dessas autoras trouxeram diversos questionamentos para a pesquisa em Educação e, em especial, na escola. Com isso, passa-se a compreender que, nos estudos do cotidiano escolar:

[...] mais do que descrever a escola em seus aspectos negativos, [...] o importante é que estudemos as escolas em sua realidade, como elas são, sem julgarmos a priori e, principalmente, buscando a compreensão de que o que

nela se faz e se cria precisa ser visto como uma saída possível, naquele contexto, encontrada pelos sujeitos que nela trabalham, estudam e vão levar seus filhos (ALVES, 2003, p. 65).

Reconhecendo a importância da perspectiva de Ezpeleta & Rockwell (1986) para as pesquisas no e do cotidiano, destacaremos um pouco mais de perto, a seguir, as considerações de tais autoras.

2.3.2 A construção social da escola

Uma das grandes contribuições do trabalho de Ezpeleta & Rockwell (1986), fundamentado em estudos realizados junto a escolas no México, está no questionamento das autoras quanto ao modo como eram desenvolvidas as pesquisas em educação até então:

- Segundo Ezpeleta & Rockwell (1986), em muitos casos, a escola vinha sendo estudada com o objetivo de confirmar as categorias e proposições teóricas já existentes, de modo que a realidade escolar era compreendida apenas dentro de tais pressupostos, não ocupando efetivamente o centro da produção teórica;
- Outra tendência presente nos estudos sobre a escola e que passou a ser questionada pelas autoras era o fato de que os estudos sobre a realidade escolar, o dia a dia da escola, buscavam apenas verificar o que nela não existia, suas carências e faltas;
- Por fim, um aspecto a ser ressaltado é o fato de que muitas das pesquisas acabavam por isolar a escola de seu contexto, separando-a do restante da sociedade e encarando-a como uma entidade, Uma “instituição” à parte.

Em contraposição à perspectiva e práticas vigentes até então, Ezpeleta & Rockwell (1986) propõem a ideia da “construção social da escola”. Afirmam que é necessário conhecermos a “trama real em que se realiza a educação” (EZPELETA & ROCKWELL, 1996, p. 11-2), trama esta que está em permanente construção, articula as diferentes histórias dos sujeitos – pessoais e coletivas – que compõem o espaço escolar e envolve as relações, prioridades, escolhas e ações que se dão efetivamente no cotidiano escolar. Enfim, segundo as autoras, uma trama “que é preciso conhecer, porque constitui, simultaneamente, o ponto de partida e o conteúdo real de novas alternativas tanto pedagógicas quanto políticas.” (EZPELETA & ROCKWELL, 1996, p. 12).

A partir do enfoque que passa a ser dado pelas autoras, a escola é vista como constituída em meio a um confronto de interesses: por um lado, têm-se toda a influência e determinação do sistema escolar por meio do Estado, das políticas, dos documentos e normas e da estrutura social. Tais forças, no entanto, embora se façam intensamente presentes nas práticas e relações que se efetivam na escola, não são suficientes para a compreensão de toda a trama real da escola em suas contradições e complexidade. Isso ocorre porque há, por outro lado, interesses e ação dos sujeitos que vivenciam e constroem cotidianamente os fazeres, práticas e relações na escola.

É neste sentido que se passa a privilegiar a ação dos sujeitos, entendendo que estes não são simplesmente passivos frente ao sistema, à estrutura social. A pesquisa em educação deve, assim, lidar com a história não documentada, resgatar e analisar a história heterogênea do cotidiano. Dessa forma, a escola passa a ser compreendida a partir dos processos reais, que ocorrem em seu interior por meio de fazeres e relações contínuas de conflitos e negociações, escolhas, enfim.

Portanto, faz-se necessário conservar a heterogeneidade da e na escola, pois a diversidade está não apenas nos sujeitos, escolas e diferentes aspectos do dia a dia, mas também nos diferentes significados atribuídos a tudo o que ocorre no cotidiano.

Assim, a despeito das tendências que buscam padronizar e homogeneizar a “instituição escolar”, Ezpeleta & Rockwell (1986) propõem que a compreensão da escola e das escolas passa pela observação e análise de cada cotidiano, cada contexto. Por meio da análise e observação, a pesquisa educacional deve, assim, reconstruir os processos e relações que ocorrem na vida escolar diária, pois é apenas a partir da análise da trama real, história de cada escola e sujeitos que estão ali presentes, que é possível compreender a escola – cada escola. Nas palavras das autoras:

Atribuimos vida cotidiana à escola. Contudo, não o fazemos por intermédio da concepção oficial de escola, ou seja, das categorias que definem o que legitimamente pertence a seu âmbito institucional. Deixamos aberta sua delimitação para reconstruir a partir de todo tipo de coisa que sucede em, a partir de, em torno de e apesar da escola: aquilo que pode ser constitutivo histórico de sua realidade cotidiana. Reconstruímos o que pode ser convergente, o que pode ser divergente ou contraditório, nas diversas formas do existir da escola (EZPELETA & ROCKWELL, 1986, p. 25).

As autoras afirmam que a observação e análise do cotidiano escolar caminham em articulação com a reflexão e debate teórico. Uma vez que passam a ser incorporados e levados em conta alguns elementos, fatos e interesses até

então ignorados, as categorias tradicionais impostas pelas teorias começam a não dar mais conta de explicar a realidade e devem ser questionadas, ampliadas e ressignificadas. O estudo do cotidiano começa a revelar a multiplicidade de sentidos, muitas vezes contraditórios, presentes nas ações e relações que se configuram nesse espaço.

Neste sentido, a pesquisa no e do cotidiano exige que o observador se aproxime da escola no intuito de enxergar para além do que se espera ver. Isto é, a interpretação e análise do cotidiano não podem ficar restritas a uma visão imediata, que busca apenas confirmar pré-conceitos e tende a qualificar a realidade como um “caos”, uma “desordem” que não corresponde ao ideal do que “deveria ser”.

Observação, análise e registro

Nas observações realizadas na escola, o que seria, então, importante registrar? Segundo Ezpeleta & Rockwell (1986), a observação deve contemplar “tudo” o que se vê, e não apenas aquilo que se julga – de antemão – importante. Isso porque é preciso ampliar os limites da seleção, a partir da consciência de que aquilo que inicialmente “merece mais atenção” é sempre orientado por um “senso comum” sobre a escola e, em geral, não contribui para o processo de ressignificação e efetiva compreensão do cotidiano escolar. Assim, é preciso que, no processo de observação e análise do cotidiano escolar, o registro contemple tanto os eventos significativos, bem como os “não significativos”, pois são estes últimos que podem auxiliar o(a) pesquisador(a) em sua busca pela superação das evidências e compreensão das relações, dos interesses e dos sujeitos que levam a cabo a escola.

Como pudemos ver, os estudos de Ezpeleta & Rockwell (1986) trouxeram importantes contribuições para as pesquisas em educação, de forma que é impossível negar a relevância desse trabalho na compreensão das diferentes perspectivas de pesquisa no e do cotidiano.

O trabalho dessas autoras abriu novas portas e perspectivas para outros estudos que seguiram e que, do nosso ponto de vista, ampliam ainda mais a compreensão da complexidade e multidimensionalidade do cotidiano escolar. Conforme afirmamos anteriormente, esse movimento de olhar para o cotidiano vai, muitas vezes, na contramão do que propõe a Ciência Moderna, que separa e hierarquiza o saber cotidiano X saber científico ao mesmo tempo que fragmenta sujeito e objeto. A esse respeito, Nilda Alves (2003) afirma que uma das bases da Ciência Moderna é justamente:

[...] a visão dicotomizada da relação entre sujeito e objeto, indicando ser possível estudar um objeto, em si, sem a compreensão dos múltiplos processos em que está inserido e, em especial, sem considerar o contexto formado por essa relação e como cada termo é profundamente influenciado pelo outro (ALVES, 2003, p. 65).

Em contraposição a essa visão da Modernidade, ainda conforme colocado por nós anteriormente, Dayrell (1996) afirma que é necessária a adoção de novos paradigmas que superem as dicotomias postas. O autor encontra no trabalho de Ezpeleta & Rockwell (1986) um caminho nesse sentido e assim conclui:

[...] o processo educativo escolar recoloca a cada instante a reprodução do velho e a possibilidade da construção do novo, e nenhum dos lados pode antecipar uma vitória completa e definitiva. Esta abordagem [De Ezpeleta & Rockwell, 1986] permite ampliar a análise educacional, na medida em que busca apreender os processos reais, cotidianos, que ocorrem no interior da escola, ao mesmo tempo que resgata o papel dos sujeitos, na vida social e escolar (DAYRELL, 1996, p. 137).

2.3.3 Cotidiano escolar: diferentes temáticas

“Se o observador não pretende meramente confirmar o que já pressupunha a respeito da escola, ele se espanta quando se depara com situações inexplicáveis por si mesmas, sem relação possível com o que espera que aconteça. A alta frequência e diversidade destas situações ajudam a convencê-lo de que sabe bem pouco sobre a vida da escola”

(EZPELETA & ROCKWELL, 1986, p. 16).

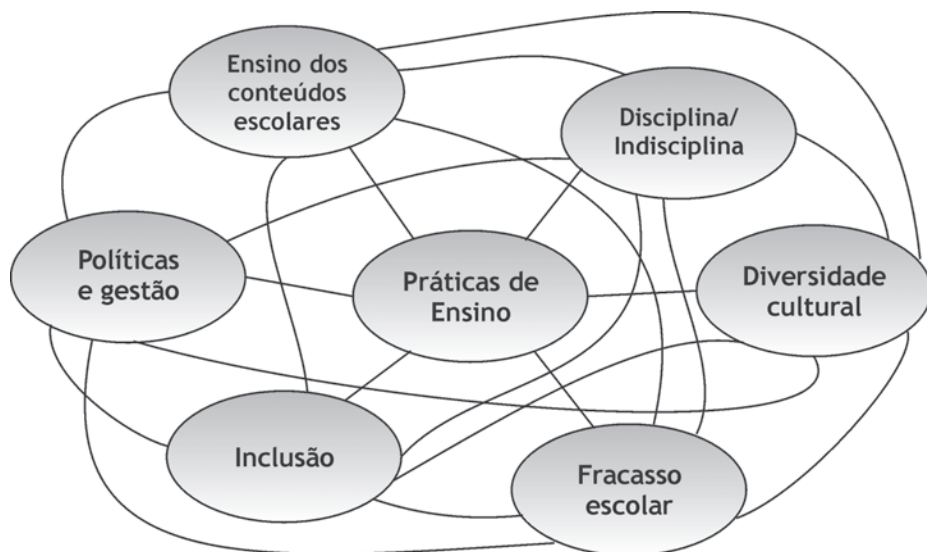
Discutimos até aqui a importância do olhar para o cotidiano da escola em um processo no qual devemos enxergar efetivamente a realidade, a história e os sentidos do espaço escolar, das relações estabelecidas e dos sujeitos ali presentes.

Acreditamos que para a compreensão da complexidade e multidimensionalidade da escola é imprescindível que levemos em consideração as relações interpessoais estabelecidas no cotidiano, os diferentes interesses, realidades e história dos sujeitos, e o contexto em que isso tudo ocorre.

Em um processo de articulação entre teoria e prática – e em consonância com a discussão já posta em outros momentos deste texto -, pensamos que o olhar para o cotidiano pode auxiliar na produção teórica, dialogando com os pressupostos já existentes e servindo de base para seu questionamento e a elaboração de novos conhecimentos.

Dando continuidade à nossa discussão, buscaremos levantar, a seguir, alguns aspectos que permeiam o cotidiano escolar e que estão diretamente relacionados à prática de ensino, ou melhor, às práticas de ensino. Pretendemos, com isso, enriquecer a leitura que fazemos desse espaço, sujeitos e relações estabelecidas, levantando diferentes possibilidades de compreensão dos aspectos presentes na escola e, sobretudo, diferentes questões a serem consideradas no processo de análise e pesquisa da realidade escolar.

A “rede” a seguir apresenta, de forma esquematizada, o percurso que será traçado a partir de agora sobre o cotidiano escolar. É importante notar que os aspectos selecionados representam apenas algumas das infinitas possibilidades que poderíamos abordar, tendo em vista a trama ou teia do cotidiano escolar. Também é preciso dizer que, embora cada um desses aspectos esteja representado separadamente, eles estão intimamente relacionados e não podem ser vistos de forma isolada. Essa interrelação, necessária para a compreensão da complexidade do cotidiano e da prática de ensino, está representada pelas ligações entre os nós da “rede” apresentada. Vejamos:



É importante ressaltar que o intuito, neste momento, não é esgotar as temáticas apresentadas ou mesmo encontrar respostas para todas elas. As discussões apresentadas a seguir não necessariamente contemplam a totalidade das perspectivas teóricas existentes ou dos elementos que permeiam cada uma das temáticas. Assim, a intenção é podermos nos aproximar melhor da multidimensionalidade do cotidiano escolar e da(s) prática(s) de ensino, bem como da própria complexidade que permeia cada um dos aspectos enfocados a seguir. Ao final da apresentação, a partir das considerações postas, serão apresentadas algumas indagações que pretendem auxiliar o processo de análise e pesquisa no e do cotidiano escolar em busca da (res)significação de nosso olhar sobre a escola.

2.3.3.1 Ensino dos conteúdos escolares

De maneira geral, é possível observarmos diferentes situações de ensino e aprendizagem na sociedade. Nas variadas situações do dia a dia, estamos ensinando e aprendendo diferentes conhecimentos a todo o momento. Quando pensamos na escola, no entanto, é necessário apontar que há algo que a diferencia dos demais espaços e interações nos quais se efetivam os processos de ensino e aprendizagem. Vejamos:

De acordo com Puig (2000), a educação humana é o resultado da soma de processos de instrução e formação.

Ao falar em instrução, o autor refere-se à educação intelectual, ou seja, aos saberes informativos – culturais, instrumentais e científicos –, tais como a escrita, cálculo, anatomia dos seres vivos, Ecologia, História etc., que são essenciais para a vida em um mundo cultural e profissional como o nosso.

Já a formação, vista, nesse caso, como sinônimo de educação moral, contempla a aprendizagem de saberes normativos imprescindíveis para uma convivência em sociedade, permeada por princípios como cooperação, solidariedade, autorregulação, autonomia, tolerância, espírito de grupo, criticidade entre outros.

Tanto a formação quanto a instrução são aprendizagens distintas, porém se complementam no processo de construção do ser humano, pois, “o intelecto também dá forma à vida civil e moral, e a moralidade não fica à margem do intelecto nem da sua aplicação.” (PUIG, 2000, p. 16). Segundo o autor, o papel da escola encontra-se justamente no processo intencional de instrução e formação. É neste sentido que aparece a importância dos conteúdos escolares, vistos não apenas como aspectos a serem contemplados pela instrução, mas que também servem de base para os processos de formação.

O ensino dos conteúdos historicamente acumulados pela humanidade faz parte da função socialmente atribuída à escola. Dessa forma, o ensino a ser efetivado na escola diferencia-se dos demais processos de ensino por visar o cumprimento de uma vontade coletiva, e é neste sentido que deve ser encarado o papel do(a) professor(a) na escola, pois esta é a instituição social criada para o trabalho com o conhecimento, e, igualmente, o professor possui socialmente o papel de permitir aos sujeitos o acesso a esse conhecimento historicamente acumulado. Conforme afirma Sacristán (1991, p. 71), “a prática profissional [do professor] depende de decisões individuais, mas rege-se por normas coletivas adaptadas por outros professores e por regulações organizacionais”. Portanto, o(a) professor(a) deve estar a par desse compromisso que tem para com a sociedade, pois há espaço e tempo delimitados para o ensino de determinados conteúdos. Esse é o papel da escola e do docente.

Assim, fica evidente que um dos aspectos fundamentais para a compreensão da prática de ensino na escola é justamente o ensino dos conteúdos escolares. Dito de outra forma, o ensino deve ser um dos elementos fundamentais para a compreensão do papel do professor e que ele norteia grande parte das práticas que ocorrem na escola. Para ensinar, no entanto, é preciso saber o que efetivamente deve ser ensinado, saber o conteúdo que se ensina e saber também como se deve ensinar determinado conteúdo.

Afinal, o que efetivamente está sendo ensinado e aprendido quando pensamos nos diferentes conteúdos escolares? No contexto das séries iniciais do Ensino Fundamental, qual o objetivo dos conteúdos que fazem parte do currículo formal da escola? E no caso da Educação Infantil, o que deve ser ensinado?

Sabemos que o ensino na escola pode ocorrer de diferentes formas, dependendo de diferentes fatores: a concepção pedagógica do(a) professor(a); o contexto cultural e social dos estudantes; as políticas; a relação professor-aluno; entre muitos outros. Nessa dinâmica, pensamos que um dos aspectos a serem destacados é a própria natureza do conteúdo a ser ensinado, pois dominar aquilo que quer ensinar é uma das dimensões que configuram o papel do professor; cada um dos conteúdos trabalhados na escola possui sua especificidade e requer determinadas formas de organização do espaço, instrumentos e relação com os estudantes (MOURA, 2006).

De acordo com Moura (2006), os conteúdos escolares referem-se a alguns saberes considerados relevantes na resolução de problemas provenientes dos interesses dos sujeitos e da convivência social. Tais conteúdos foram, em algum momento, selecionados por um grupo de pessoas que atribuiu relevância a determinados saberes, os quais deveriam, necessariamente, ser passados aos novos sujeitos para que pudessem viver em sociedade.

Para Moura (2006), é necessário reconhecer que os conteúdos escolares possuem uma história, têm nascimento, vida e também morte, pois os saberes - que em algum momento foram considerados relevantes para a resolução dos problemas da vida em um contexto histórico e social - não necessariamente o serão diante de transformações e novas demandas da sociedade. Assim, o autor enfatiza que a história dos conteúdos escolares se confunde com a própria história da humanidade, ao resolver problemas.

Esse ponto de vista traz, ainda segundo Moura (2006), algumas implicações para a prática de ensino e para a ação do professor. Em primeiro lugar, é preciso que o(a) docente tenha consciência de que, ao ensinar um determinado conteúdo, está ensinando um saber específico que tem uma história, que foi produzido socialmente e que, portanto, relaciona-se à história da humanidade. A relevância dos conteúdos ensinados na escola deve, portanto, ser encarada dentro de um determinado contexto histórico, social e cultural.

Retomando...

No livro *Processos de formação de professores: narrativas, grupo colaborativo e mentoria*, temos um caso de ensino relatando uma situação vivenciada pela docente na formação inicial de professores que ensinam Matemática (O caso Cármen). Na ocasião, o objetivo do texto era enfatizar a formação de professores e a utilização dos casos de ensino como enriquecedores desse processo. No entanto, o caso pode evidenciar também alguns elementos importantes no ensino dos conteúdos escolares. Podemos perceber, por exemplo, que ensinar Matemática é mais do que ensinar a “fazer contas” e que é preciso compreender a “lógica” desse conteúdo específico. Neste sentido, ao buscar refletir com seus alunos acerca do Sistema de Numeração Decimal, a professora do curso de Licenciatura em Matemática acabou por resgatar, com seus alunos(as), a própria história do conteúdo e conceitos matemáticos – em consonância ao que aqui afirmamos, a partir das ideias de Moura (2006). E assim relata a professora:

Assim, nesse momento, referi-me à criação do Sistema de Numeração Decimal, que universalizou a escrita matemática e também ajudou a humanidade a resolver cálculos sem ter que se reportar ao ábaco. E, por falar em sistemas de numeração, fizemos uma breve discussão sobre os números romanos, que são utilizados em diferentes contextos (PASSOS, 2010).

Uma vez que todo o conhecimento é produzido a partir dos problemas a serem resolvidos pelos seres humanos em sociedade, um segundo ponto a ser levado em conta pelo professor é que cada um dos conteúdos ensinados possuem estreitas relações com os demais conteúdos escolares. Ou seja, as diferentes áreas do conhecimento não podem ser vistas de forma fragmentada, pois os problemas da sociedade nunca são resolvidos a partir dos conteúdos isolados, mas nas interrelações estabelecidas entre eles. É, pois, dessa forma que se configura a interdisciplinaridade dos conhecimentos trabalhados na escola. Neste sentido, é preciso compreender que:

Aprofundar-se no conteúdo é definir uma maneira de ver como este se relaciona com os outros conhecimentos e como ele faz parte do conjunto de saberes relevantes para o convívio social. É também definidor de como tratá-lo em sala de aula, pois o professor, ao conhecer os processos históricos de construção dos conteúdos, os redimensiona no currículo escolar. Aprender a dimensionar os conteúdos no conjunto dos conhecimentos escolares deveria ser uma das competências a ser desenvolvida nos professores em sua formação inicial (MOURA, 2006, p. 149).

Dessa forma, a discussão sobre o ensino de conteúdos nos conduz a algumas questões fundamentais que devem ser observadas, analisadas e problematizadas. Afinal...

Qual a relevância de cada um dos conteúdos trabalhados na escola?

Quais as especificidades dos conceitos que integram cada uma das disciplinas escolares?

O que os alunos devem saber ao final de cada ano letivo, no Ensino Fundamental e também na Educação Infantil?

De que forma essas questões se fazem presentes no cotidiano escolar e nas práticas e relações estabelecidas entre os sujeitos?

Certamente, essas e outras questões são merecedoras de aprofundamento. Neste momento, no entanto, acreditamos que um olhar atento para o ensino dos conteúdos escolares, de maneira ampla, pode nos auxiliar no processo de análise e compreensão do cotidiano escolar. Isso porque grande parte das relações e práticas efetivadas na escola está relacionada diretamente ao ensino dos conteúdos, e faz-se importante verificarmos o modo como tais práticas acontecem e de que maneira são significadas pelos sujeitos presentes na escola.

Iniciemos nossa discussão no contexto das séries iniciais do Ensino Fundamental, nas quais os conteúdos trabalhados compreendem, em geral: Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História e Geografia, Educação Física e Educação Artística. Cada um desses conteúdos escolares possui suas especificidades e objetivos, que conduzem a especificidades também no ensino e aprendizagem. Assim, apenas como exemplo:

- o ensino da Língua Portuguesa deve ser muito mais do que “ensinar a ler e a escrever”: compreende o uso da linguagem no contexto das práticas sociais, em diferentes espaços e circunstâncias. Dessa forma, o trabalho com a Língua Portuguesa não deve se restringir a textos elaborados especificamente ao contexto escolar, mas devem abranger a leitura e produção de textos diversos em situações de uso de fato.
- o ensino dos conteúdos relacionados à História e Geografia vão muito além do trabalho com os fatos históricos tradicionalmente abordados e a constituição do espaço físico do bairro, cidade e país. Seus objetivos remetem à construção das noções de espaço e tempo pela criança com vistas ao desenvolvimento de sua identidade, por meio da vivência, análise e relações entre o tempo/espaço atual e outros tempos/espaços existentes.

Ao abordarmos a questão dos conteúdos escolares, suas especificidades e objetivos, um documento que não podemos deixar de citar são os PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais), elaborados e lançados em 1997 pelo MEC (Ministério da Educação). Em que pese às inúmeras críticas que tal documento vem recebendo desde sua publicação, os PCNs devem orientar os conteúdos ensinados nas escolas, de modo que é imprescindível conhecer seus pressupostos, estrutura e orientações.

Os PCNs referentes às séries iniciais do Ensino Fundamental compreendem os volumes referentes às disciplinas de Língua Portuguesa, Matemática, Ciências Naturais, História e Geografia, Arte e Educação Física. Além disso, apresentam-se outros três volumes relacionados aos chamados Temas Transversais, que se referem a conteúdos voltados para questões sociais relevantes que complementam as disciplinas tradicionalmente presentes no currículo escolar. São eles: ética, saúde, meio ambiente, orientação sexual e pluralidade cultural.

A proposta dos PCNs é apresentar referenciais a respeito dos conhecimentos a serem trabalhados em cada disciplina, reconhecendo a importância dos saberes historicamente construídos para a formação de cidadãos participativos, reflexivos e autônomos. Segundo o próprio documento, os PCNs “auxiliam o professor na tarefa de reflexão e discussão de aspectos do cotidiano da prática pedagógica, a serem transformados continuamente pelo professor” (BRASIL, 1997, p. 9).

Você sabia?

Desde 1990, o Saeb (Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica) avalia, por meio da aplicação de provas, o desempenho dos estudantes do Ensino Básico. Em 1997, foram elaboradas as matrizes de referência do Saeb, que contêm os chamados descritores, que associam os conteúdos curriculares às competências e habilidades esperadas ao final de cada segmento da Educação Básica - 4ª e 8ª séries do Ensino Fundamental e 3º ano do Ensino Médio.

Desde então, as provas do Saeb são formuladas tendo em vista as matrizes de referência, que dizem respeito à Língua Portuguesa e Matemática.

Na Língua Portuguesa, as provas envolvem a compreensão de textos, buscando verificar: procedimentos de leitura; implicações do suporte, gênero e/ou enunciador na compreensão do texto; relação entre textos; coerência e coesão no processamento de textos; relações entre recursos expressivos

e efeitos de sentido; e variação linguística. No tocante à Matemática, avaliam-se os seguintes temas: espaço e forma; grandezas e medidas; números e operações, álgebra e funções; e tratamento da informação.

As matrizes de referência do Saeb podem ser encontradas no site do Inep, e estão disponíveis no endereço: <http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=324&catid=143%3Aprova-brasil&id=209%3Amatrizes-da-prova-brasil-e-do-saeb&option=com_content&view=article>. Acesso em: 08 fev. 2013.

No âmbito da Educação Infantil, a questão do ensino dos conteúdos é ainda mais controversa. O RCNEI (*Referencial curricular nacional para a Educação Infantil*) apresenta os objetivos gerais para esse nível de ensino, contendo alguns princípios e orientações para o trabalho na Educação Infantil no âmbito da formação pessoal e social e do conhecimento de mundo. Além de um volume introdutório, contendo discussões sobre o perfil do profissional da Educação Infantil, o papel das creches e pré-escolas e as concepções de criança, educação e instituição, o RCNEI é composto por um volume que trata da formação pessoal e social, visando primordialmente a um trabalho que favorece a construção da identidade e autonomia da criança e um volume contemplando o âmbito do conhecimento de mundo.

Esse último volume contém objetivos e conteúdos a serem trabalhados, relativos às dimensões do movimento, música, artes visuais, linguagem oral e escrita, natureza e sociedade, e Matemática.

A despeito de todas as orientações colocadas no RCNEI, uma discussão essencial da Educação Infantil ainda permanece: afinal, qual o objetivo desse nível de ensino? Sabemos que, historicamente, a educação da criança de zero a seis anos esteve fortemente embasada em um caráter assistencialista, que deixava a educação e formação das crianças pequenas em segundo plano, enfatizando apenas a dimensão do cuidado. Isso trouxe grandes consequências para a forma como é hoje o trabalho nesse nível de ensino, desde a formação e valorização dos profissionais que lá atuam até a discussão sobre quais os conteúdos que devem ser ensinados às crianças de zero a seis. Afinal, deve-se ou não alfabetizar na Educação Infantil? Quais os conhecimentos que devem ser ensinados e aprendidos nas creches e pré-escolas? Qual o papel do profissional da educação junto a essas crianças de zero a seis anos? Essas e outras questões ainda permanecem e, mesmo após intensos debates, é difícil encontrar consenso a esse respeito.

Educar e cuidar

Para saber mais sobre a discussão educar x cuidar na Educação Infantil, consulte:

KRAMER, S. A política do pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce. São Paulo: Cortez, 2006.

KUHLMANN Jr., M. Infância e educação infantil: uma abordagem histórica. Porto Alegre: Mediação, 1998.

Em vista das discussões postas, que reconhecemos como iniciais, porém necessárias, faz-se pertinente apresentarmos a seguir algumas questões, referentes ao ensino dos conteúdos escolares, que podem nortear o processo de análise e pesquisa no cotidiano escolar e, igualmente, a reflexão sobre a prática de ensino:

- Qual o objetivo dos diferentes conteúdos que são ensinados na escola, nas séries iniciais do Ensino Fundamental e também na Educação Infantil?
- Quais os conteúdos considerados relevantes na escola? Como se dá, na prática cotidiana, o ensino dos diferentes conteúdos pelos(as) professores(as)?
- De que forma ocorrem as interações de ensino e aprendizagem nos diferentes espaços da escola?
- No cotidiano escolar, como os diferentes sujeitos – alunos(as), professores(as) e familiares - se posicionam diante dos conteúdos escolares? Qual a relevância a eles atribuída?

2.3.3.2 Disciplina/indisciplina

Atualmente, uma das queixas mais recorrentes que emergem da realidade escolar diz respeito à indisciplina dos alunos e alunas. Nas interações entre alunos(as) e também nas relações entre professor(a) e alunos(as), diversos são os episódios relatados que refletem atitudes consideradas indisciplinadas. Tais situações são relatadas em ambientes escolares dos diferentes níveis de ensino, envolvendo crianças de diferentes idades, tanto no Ensino Fundamental quanto na Educação Infantil.

Não podemos negar que, na atualidade, questões relacionadas à disciplina e indisciplina na escola têm se tornado, em algumas ocasiões, um entrave para a efetivação de uma educação de qualidade e um ambiente escolar democrático. Afinal, é fundamental que as relações de convivência – entre adultos, crianças ou entre crianças e adultos – sejam baseadas em princípios de respeito, cooperação, solidariedade e justiça.

Sendo assim, no processo de compreensão do cotidiano escolar, na análise da escola e relações estabelecidas entre os sujeitos, qual a leitura que podemos fazer de tais manifestações? O que leva o sujeito, na escola, a agir de modo indisciplinado? Quais seriam os conflitos gerados e quais as possíveis soluções?

Para iniciarmos a discussão, é importante definirmos o termo indisciplina – e, por conseguinte, também o conceito de disciplina. Segundo o Novo dicionário Aurélio (1986), tais termos estão assim definidos:

“Disciplina: regime de ordem imposta ou livremente consentida; Ordem que convém ao funcionamento regular duma organização (militar, escolar etc.); Observância de preceitos ou normas [...]”.

“Indisciplina: procedimento, ato ou dito contrário à disciplina; desobediência; desordem; rebelião”.

Assim, o que podemos depreender de tais definições é que os termos disciplina e indisciplina nos remetem ao respeito às regras sociais. A indisciplina na escola envolve, portanto, o não cumprimento ou o desrespeito às regras estabelecidas.

No campo da Educação, há diferentes autores e diversas vertentes teóricas que buscam compreender a questão da disciplina/indisciplina. A obra *Indisciplina na escola: alternativas teóricas e práticas*, organizada por Júlio Aquino (1996), apresenta a perspectiva de diferentes autores que, a partir do viés da Sociologia, Filosofia e Psicologia, procuram discutir sobre a problemática, bem como sobre possíveis formas para enfrentá-la. Vejamos o que dizem alguns desses autores.

A primeira perspectiva a ser destacada é proposta por Yves de La Taille (apud AQUINO, 1996), que aborda a questão da indisciplina na dinâmica da relação entre a moralidade e o sentimento de vergonha. Segundo o autor, o sentimento de vergonha funciona como um aspecto que pode regular a ação moral, pois a tendência do sujeito é evitar tal sentimento, que provoca um certo desconforto e um desequilíbrio psíquico.

Para La Taille (apud AQUINO, 1996), a vergonha está relacionada ao sentimento de ser o alvo do olhar do *Outro* e, nesse processo, estamos sempre em

busca de construir e manter uma imagem positiva de nós mesmos, pois é esta a imagem que queremos passar aos outros. Essa imagem pode ser construída a partir de valores morais, e, caso haja esse vínculo entre moralidade e sentimento de vergonha, o sujeito buscará evitar as ações que contrariem tais valores.

Pensando nas relações escolares, o autor afirma que a indisciplina pode ser vista como decorrente de um enfraquecimento entre a moralidade e o sentimento de vergonha. Segundo ele, em uma situação extrema:

[...] se o essencial da imagem que os alunos têm de si (e querem que os outros tenham deles) inclui poucos valores morais, se seu 'orgulho' alimenta-se de outras características, é de se esperar que sejam pouco inclinados a ver no respeito pela dignidade alheia um valor a ser reverenciado [...]. Não sentirão nem vergonha, nem orgulho de suas balbúrdias. Não sentirão nada. O olhar reprovador do professor não terá efeito (LA TAILLE apud AQUINO, 1996, p. 20).

O trecho acima aponta ainda um outro aspecto importante a considerarmos: o olhar do professor. Isso porque a imagem que o sujeito constrói de si e que procura ter refletida em suas ações depende também do *Outro* que o observa. No caso do(a) aluno(a) indisciplinado, por exemplo, se não houver a legitimidade do(a) professor(a), o olhar e as ações deste(a) último(a) não serão levados em conta pelo sujeito tido como indisciplinado. Em última instância, é preciso que a relação professor-aluno seja também construída com base em valores como respeito, justiça e solidariedade.

Encontramos uma segunda leitura possível acerca da questão da indisciplina no trabalho de Júlio Aquino (1996), que parte do olhar da Psicologia Institucional. O autor inicia seu texto criticando a visão sócio-histórica, segundo a qual a indisciplina na escola seria resultante de forças sociais antagônicas que estão presentes historicamente na constituição da escola. Outra visão criticada pelo autor é a explicação, pelo viés da Psicologia, de que a indisciplina seria resultado de carências psíquicas dos alunos proporcionadas, sobretudo, pelas relações do âmbito familiar.

Contrariando ambas as explicações, Aquino (1996) propõe que a questão da indisciplina não se relaciona apenas à escola ou ao sujeito, vistos de forma isolada, mas deve ser focada na própria relação concreta entre professor e aluno, pois é este o vínculo estabelecido no espaço escolar a partir do qual devem ser entendidas as questões do cotidiano.

Diante disso, o autor propõe que o enfrentamento da questão da indisciplina passa pelo estabelecimento de uma "nova ordem pedagógica" (AQUINO, 1996, p. 52), pautada em uma conduta dialógica e em uma construção negociada. Neste sentido, aponta como necessário:

- o “investimento nos vínculos concretos”, tendo como foco a relação professor-aluno: o aluno concreto, buscando-se evitar, dessa forma, os modelos idealizados.
- a “fidelidade ao contrato pedagógico”, visto como um acordo entre professor e alunos. Tal contrato se relaciona às regras de convivência, direitos e responsabilidades e precisa estar suficientemente claro para todos os envolvidos.
- a “permeabilidade para a mudança e para a invenção”, pressupondo que o professor, a partir da relação que estabelece com seus alunos, precisa estar em constante busca por novas estratégias e experimentações.

Outro autor que podemos aqui destacar é Leandro de Lajonquière (apud AQUINO, 1996), que propõe uma leitura da indisciplina escolar a partir do viés da Psicanálise. Segundo Lajonquière (apud AQUINO, 1996), a indisciplina seria uma manifestação resultante da própria lógica do cotidiano escolar, que, por sua vez, está pautado em um determinado modelo de criança-em-desenvolvimento, que surge e se estabelece na Modernidade. Neste sentido, o autor discute a crescente “psicologização do cotidiano escolar”, em um processo em que as teorias psicológicas do desenvolvimento acabam por introduzir, na escola, um modelo de criança ideal – de aluno ideal – que seria, em última instância, uma invenção do mundo moderno. O(a) aluno(a) indisciplinado(a) seria, nessa visão, aquele(a) que, de alguma forma, se desviasse desse modelo.

Para Lajonquière (apud AQUINO, 1996), há um discurso pedagógico hegemônico, pautado nessa concepção de criança ideal, e a ideia básica da escola é buscar a disciplina perfeita e o ajustamento do aluno real ao padrão ideal. Esse ajustamento, praticamente impossível de ocorrer, é o que faz com que cada aluno, de uma forma ou de outra, passe a ser visto como mais ou menos indisciplinado. E como enfrentar tal situação? Nas palavras do autor:

Pois bem, se afirmamos, por um lado, que a razão de ser da (in)disciplina é a própria lógica do cotidiano escolar, estruturado a partir da ideia da criança-em-desenvolvimento que, por sua vez, é uma invenção do espírito moderno, e, por outro, esse último é possível de ser exorcizado apenas com a referência ao passado, então, nada impede educadores de se desvencilharem do seu mal-estar profissional. Como se faz isso? É muito simples: abrindo mão, justamente, do discurso pedagógico hegemônico (LAJONQUIÈRE apud AQUINO, 1996, p. 36).

É assim que, segundo a proposta do autor, faz-se necessário enxergar os alunos reais, deixando de lado a busca pelo modelo ideal. Ao mesmo tempo, o enfrentamento da indisciplina passa também pela contestação da psicologização do cotidiano escolar.

Por fim, outra perspectiva que gostaríamos aqui de comentar é a de Laurizete Passos (apud AQUINO, 1996). A autora parte de um referencial da Pedagogia Crítica e propõe que a indisciplina seja considerada dentro de um contexto amplo, não apenas enfocando determinados comportamentos que ocorrem em sala de aula. É preciso, para ela, levar em conta as relações sociais que ocorrem em sala de aula, na escola e em seu contexto, os referenciais ideológicos, sociais e morais de todos os envolvidos na dinâmica escolar e que dão sentido às ações, pois a indisciplina:

[...] parece ser um sintoma daquilo que a própria escola produziu, seja em termos do significado dos seus conteúdos, das estratégias de trabalho na sala de aula, ou, ainda, do modo de encarar os alunos e partilhar com eles os espaços, as vozes, o tempo (PASSOS apud AQUINO, 1996, p. 121).

A partir dessas considerações, Passos (apud AQUINO, 1996) propõe, na busca pela compreensão do fenômeno da indisciplina escolar, a utilização dos instrumentos e metodologia da pesquisa etnográfica.

A pesquisa etnográfica e a Educação

Alguns dos pressupostos referentes à pesquisa etnográfica são apontados por Laurizete Passos (apud AQUINO, 1996), quando referencia o trabalho de Marli André na tentativa de apontar a importância dos estudos do tipo etnográfico para a compreensão do cotidiano escolar, afirmando que: “enquanto procedimento de abordagem da realidade concreta, este tipo de pesquisa permite reconstruir os processos e relações que configuram a experiência escolar diária. Isto significa que quanto mais perto estivermos do dia a dia da prática escolar [...], mais estaremos nos aproximando da etnografia.” (PASSOS apud AQUINO, 1996, p. 125).

No texto indicado a seguir, Marli André apresenta as contribuições da pesquisa etnográfica na compreensão do cotidiano escolar ao expor o resultado de alguns estudos realizados junto a escolas públicas a partir desta perspectiva:

ANDRÉ, M. E. D. Questões do cotidiano na escola de 1º grau. Série Idéias, São Paulo, n. 11, 69-81, 1991. Disponível em: <http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ideias_11_p069-081_c.pdf>. Acesso em: 08 fev. 2013.

Segundo a autora, a pesquisa do tipo etnográfico permite uma maior compreensão das relações que constituem o cotidiano escolar, das formas de organização do pedagógico e seus determinantes estruturais, conduzindo assim a novas leituras sobre as questões da disciplina e indisciplina. Estas últimas

deixam de ser vistas como fatores isolados para serem encaradas no contexto das relações e sentidos estabelecidos pelos sujeitos. Dessa forma:

O estudo sobre a indisciplina na sala de aula deve envolver, portanto, a análise de múltiplos aspectos, tais como: as estruturas de poder na escola, as pressões e expectativas dos pais, as concepções dos professores em relação à construção dos conhecimentos, e outros (PASSOS apud AQUINO, 1996, p. 125).

A compreensão da indisciplina passa, portanto, pela necessidade de detectar novos ângulos de análise a partir das representações e sentidos impostos pelos sujeitos que compõem o cotidiano escolar.

Ao abordar a questão da *Disciplina, indisciplina e a complexidade do cotidiano escolar*, Araújo (2002) analisa os múltiplos olhares existentes acerca dessa questão em um processo semelhante ao que realizamos aqui. O autor considera insuficiente que essa temática tão complexa seja encarada apenas a partir de um ponto de vista único e propõe, assim, a integração de diferentes perspectivas para a compreensão da realidade escolar e do fenômeno da indisciplina. Nas palavras do autor:

Será que tais olhares são excludentes e que, para entender os fenômenos de indisciplina e de disciplina na escola, devemos eleger um referencial teórico único? Ou será que, em vez de excludentes, são complementares, inter-relacionados, e cada um traz sua contribuição para a compreensão desses fenômenos extremamente complexos, que ultrapassam a parcialidade de cada uma das leituras feitas? [...] longe de desconsiderar (ou tentar anular) as incompatibilidades teóricas e epistemológicas que existem entre os diferentes referenciais apresentados, pois são evidentes, [...] [é preciso] reconhecer suas diferenças e ao mesmo tempo enxergar os aspectos complementares que compõem o quadro multifacetado e multidimensional da realidade cotidiana (ARAÚJO, 2002, p. 225-6).

Concordando com as considerações do autor, pensamos que este deve ser o olhar que oriente nossas observações, análise e pesquisa na escola.

Assim, no intuito de melhor compreender a questão da (in)disciplina no cotidiano escolar, colocamos a seguir algumas questões que poderíamos levantar a partir de toda a discussão posta:

A partir das diferentes leituras acerca da indisciplina expostas até aqui, será possível eleger apenas uma perspectiva teórica para a explicação de tal aspecto? Como podemos perceber, a indisciplina faz-se presente no cotidiano escolar de forma cada vez mais alarmante e relaciona-se a diferentes elementos. Para sua efetiva compreensão e análise, pensamos que, na trama real da escola, na complexidade do cotidiano, esses elementos precisam ser vistos de forma interrelacionada.

2.3.3.3 Diversidade cultural

Nos últimos quase 20 anos, tem sido constante o apelo pela valorização e afirmação da diversidade cultural nas escolas. Mudanças significativas vêm acontecendo no sentido de trazer elementos para inserção de diferentes culturas no espaço escolar, como inclusão de temáticas relacionadas à história e cultura afro-brasileira (Lei 10.639) e incorporação de questões indígenas (Lei 11.645). No cotidiano da sala de aula, algumas experiências significativas surgem; outras, contudo, não passam de uma experiência monocultural com uma roupagem que a faça parecer “multi”.

A necessidade de uma perspectiva multicultural, que, portanto, atenda à diversidade cultural dos sujeitos que frequentam a escola, tem sido discutida e abarcada por diferentes autores e concepções. Sem ter a pretensão de esgotar essa temática, faremos a seguir uma breve explanação das concepções e bases dos diferentes modos de entender esse debate.

Segundo Gonçalves & Silva (1998, p. 20), “o multiculturalismo surge como movimento de reivindicação em países onde a diversidade cultural era visto como um problema para a construção da unidade nacional”. Com o fenômeno da globalização, as diferenças étnico-raciais, bem como outras tantas diferenças culturais, tornam-se cada vez mais latentes. Embora a discussão sobre o eurocentrismo e a necessidade da diversidade estivesse presente desde a década de 1960 – por meio dos movimentos sociais -, no Brasil, o multiculturalismo surge na educação apenas nos anos 1990. Os movimentos sociais que impulsionaram esses debates foram compostos pelos grupos feministas, grupos de diferentes etnias, movimento negro, grupos de homossexuais etc. Em outras palavras, o multiculturalismo foi impulsionado por grupos que eram majoritariamente inferiorizados.

Compreende-se que, cotidianamente, o significado para o multiculturalismo pode ser entendido de diferentes maneiras. Ser multicultural pode, por

exemplo, representar uma atitude a ser desenvolvida em relação à pluralidade cultural. Pode também ser uma meta a ser alcançada em determinado espaço social ou uma estratégia política referente ao reconhecimento da pluralidade cultural contemporânea. Para Moreira (2001), multicultural é o caráter atual das sociedades ocidentais, e este é o eixo principal de toda e qualquer discussão sobre diversidade cultural.

Para o autor, o multiculturalismo “representa uma condição inescapável do mundo ocidental, a qual se pode responder de diversas formas, mas não se pode ignorar” (MOREIRA, 2001, p. 66). Neste sentido, podemos entender que “a educação multicultural refere-se à resposta que se dá a essa condição, em ambientes educacionais” (MOREIRA, 2001, p. 66). Esta tem sido apontada como a “chave da segurança” em países onde a diferença cultural promove desigualdades sociais.

Para entendermos um pouco mais sobre o multiculturalismo, vamos recorrer a uma de suas bases: a cultura. Podemos aferir que o multiculturalismo trabalha com o conceito de diferença sob o mote da cultura. Assim, as várias concepções que surgem sobre o multiculturalismo diferenciam-se conforme a concepção que se tem a respeito do conceito de cultura.

Em linhas gerais, podemos entender duas grandes concepções de cultura:

- Uma primeira concepção entende a cultura como algo estático, que representa a tradição de determinado povo, a conservação de costumes, crenças e hábitos. As atividades multiculturais que ocorrem nessa perspectiva preveem uma espécie de demonstração de diversas culturas, colocando um arsenal de “culturas em vitrines”, ou seja, ficam todas à mostra para a contemplação do público, mas não estão inseridas nem se relacionam com o dia a dia das pessoas que as veem. Essa abordagem pode provocar, em última instância, o fundamentalismo e, ao mesmo tempo, a pacificação das culturas, que se organizam por guetos;
- Uma segunda concepção entende a cultura como algo em movimento, não estático e que se transforma o tempo todo por meio das relações entre sujeitos e diversidades culturais. Essa perspectiva prevê o trabalho constante com a diversidade cultural, incorporado na vida cotidiana de diferentes maneiras - e, em termos escolares, no currículo. Não se trata de pensar que a relação entre culturas é pacífica e exista uma tranquilidade nessas relações. Ao contrário, entende-se que essa abordagem pode promover o conflito entre as diferentes culturas, mas, ao mesmo tempo, a troca e o movimento dinâmico das “tradições”.

O multiculturalismo tem aberto espaço para discussões em torno de diversas temáticas. A questão indígena, por exemplo, tem sido abordada pelo viés da etnia. Moreira (2001) destaca a importância dessa temática à medida que o Brasil é composto por cerca de 200 etnias indígenas. O que configura essas etnias é, principalmente, a diferenciação linguística entre as comunidades e alguns costumes e tradições.

Percebe-se, contudo, que a questão indígena é muito pouco discutida no Brasil, havendo apenas alguns estudos que discutem escolas específicas para as comunidades indígenas (escolas bilíngues). Há, ainda, pouca orientação pedagógica para essa inserção.

Outra temática referente ao multiculturalismo e diversidade cultural relaciona-se com o homossexualismo. Estudos sobre *currículo e gênero*, *currículo, gênero e etnia* ou sobre *currículo e homossexualidade* têm apontado como a Educação tem trabalhado no sentido de formar “identidades” masculinas e femininas. Moreira (2001) salienta que há uma lacuna muito grande nos estudos que incorporam a questão da homossexualidade. E para nós, pedagogos e pedagogas, fica essa inquietação: por que é tão difícil discutirmos a homossexualidade nas escolas e termos essa barreira quebrada tanto na nossa formação quanto em nossas práticas?

No entanto, a temática da diversidade cultural, abrangida pelo multiculturalismo, tem se tornado cada vez mais ampla e com debates que, embora tenham um eixo comum - a crítica ao caráter etnocêntrico das práticas pedagógicas -, são bastante diversos e refletem diferentes referências teóricas.

Segundo Moreira (2001), há uma tendência maior pelo chamado “multiculturalismo crítico”, nos quais as relações entre sujeitos e suas culturas são percebidas sob o cunho do poder. Mas, mesmo dentro dessa ampla perspectiva, há divergências entre as que se situam teoricamente no viés pós-estruturalista ou no materialismo histórico. O pós-estruturalismo localiza a diferença por meio das práticas e formas discursivas, sendo o poder uma rede molecular que atravessa a todos, nas suas práticas e discursos. Nelas é que estão envolvidos jogos de poder que proporcionam as diferenças transformadas em desigualdades. O materialismo histórico entende que os processos institucionais, econômicos e estruturais, estão na base das diferenças culturais; e o poder está sob o domínio de alguns. De acordo com esse pensamento, há opressores e oprimidos.

Em relação às propostas oficiais, alguns trabalhos têm se voltado ao estudo e entendimento das concepções que surgem nos PCNs, apontando que

a concepção de diversidade cultural apresenta-se em um contexto não plural e pautada fundamentalmente na ideia de consenso. Há, neste sentido, um viés da democracia racial, apresentando uma ideia de que somos todos frutos de uma mesma raça, a humana, e que, portanto, não há porque falar em raça e etnia. Coloca-se aqui a diversidade como algo pacífico e feliz em uma sociedade que convive bem com as diferenças; escondem-se, assim, as intensas desigualdades provenientes das diferenças entre os indivíduos. Sem dúvida, essa é uma abordagem que precisa ser superada.

Essa superação tem sido apontada, entre outros, pelos estudos voltados para a formação docente. Os trabalhos nessa linha defendem a formação de um professor “multiculturalmente orientado”. Para tanto, sugerem-se caminhos para a formação pretendida por meio de inclusão de disciplinas voltadas para a educação multicultural, de novos conteúdos, procedimentos e valores no âmbito das disciplinas pedagógicas e o contato com diferentes realidades culturais, já nos cursos de formação inicial. Destacam-se, ainda, a necessidade de discussões sobre o papel da escola nesse âmbito, a importância de discutir experiências bem sucedidas e a ausência de materiais didáticos de apoio.

Como podemos ver, a discussão sobre a diversidade cultural, focada no multiculturalismo, abarca amplos e divergentes debates. Apontamos aqui algumas considerações feitas por autores como Moreira (2001) e Gonçalves & Silva (1998). Para finalizar, trazemos ainda a perspectiva defendida por Moreira (2001), Moreira & Candau (2003) e Candau & Leite (2007) sobre o atual debate multicultural.

Primeiramente, esses autores apontam que, para pensar uma Educação multicultural, é interessante substituir o termo “multi” pelo termo “inter”. O “inter” possibilita pensar o caráter dinâmico da cultura, ilustrando melhor uma perspectiva que pensa em culturas que se interrelacionam e se transformam. Em vez de multiculturalismo, propõem, então, o interculturalismo (MOREIRA & CANDAU, 2003).

Entende-se, contudo, que, mais do que discutir os termos, é preciso entender que o intuito dessa discussão é diminuir a desigualdade social promovida pelas diferenças culturais em nosso país. Haveria, assim, uma discussão “transcultural”, que entraria como uma questão universal: uma concepção que fosse em direção aos direitos humanos, procurando melhorar aquilo que há de negativo em algumas culturas no sentido de ferir a dignidade e os direitos do sujeito enquanto ser humano.

Moreira (2001) também questiona a forma “pacífica” com a qual é tratada a questão da diversidade cultural em nosso país e chama a atenção para os “diálogos não possíveis”. Percebe-se que há relações de poder imbricadas em toda relação humana. Para o autor, essa concepção, na prática, constitui-se por meio de eventos com exposições em “vitrine” das diferentes culturas, conforme

apontamos anteriormente. Neste sentido, ressalta que é necessário que a questão das diferenças culturais esteja contida em todo currículo e não somente de forma pontual, como o Dia do Índio ou a Semana da Consciência Negra, por exemplo. Também é preciso um questionamento forte nas divisões identitárias que têm sido feitas, classificando, separando e formando grupos, dos diferentes grupos que originaram a discussão sobre o multiculturalismo.

A partir das considerações postas, pensamos que algumas questões podem auxiliar no processo de análise do cotidiano escolar no que diz respeito à temática da diversidade cultural:

- De que forma a diversidade cultural aparece na escola?
- Como essa questão é contemplada no currículo e no trabalho com os conteúdos escolares?
- As questões relativas à diversidade cultural influenciam as relações estabelecidas entre os sujeitos – alunos(as), professores(as) e familiares? De que forma?
- Como são encaminhados e solucionados os diferentes conflitos que surgem a partir dessa temática?

2.3.3.4 Fracasso escolar

Um dos grandes desafios dos professores e professoras, em qualquer nível ou qualquer modalidade de ensino, é desenvolver um trabalho a partir do qual todos os alunos e alunas possam aprender os conteúdos a serem ensinados. Quando, por algum motivo, isso não ocorre, o que fica, em geral, é uma sensação um tanto frustrante para todos os envolvidos: docentes e demais profissionais da escola, estudantes e familiares.

Em geral, as maiores queixas sobre o fracasso escolar se dão nas séries iniciais do Ensino Fundamental, sobretudo, quando se inicia o processo de alfabetização. No entanto, é bastante comum encontrarmos, já na Educação Infantil, estudantes que são encarados como “alunos-problema”.

O fenômeno do fracasso escolar – envolvendo questões como a evasão, repetência, dificuldades de aprendizagem e baixo rendimento dos alunos e alunas etc. – acompanha a escola pública brasileira desde a primeira metade do século XX. Os estudos acerca dessa temática demonstram que os mais atingidos pelo fracasso escolar são os estudantes pertencentes às classes sociais menos favorecidas. Como podemos compreender esse fenômeno, que é em si complexo e multifacetado?

Frequentemente, no cotidiano da escola e também em muitos estudos e pesquisas, o fracasso escolar é visto como um reflexo das deficiências e incapacidades apenas das crianças. Normalmente, alunos e alunas são responsabilizados por seu fracasso, pois não conseguem aprender, e acabam sendo considerados um problema a ser, muitas vezes, afastado do ambiente escolar. Dessa maneira, as crianças devem ser encaminhadas a outros profissionais, tratadas fora da escola e, em muitos casos, terminam por ser jogados para escanteio no dia a dia de sala de aula, sem que a devida análise e questionamento incidam sobre as práticas vigentes, currículo, condições sociais dos estudantes e atitudes tomadas pelos diferentes personagens do cenário escolar.

Segundo Ana Luiza Smolka (1989), na grande maioria dos casos de fracasso escolar, a chamada criança-problema não apresenta qualquer traço de anormalidade ou qualquer dificuldade para lidar com o mundo que a cerca. Até que é colocada frente ao ensino formal e sistematizado, proporcionado pela escola. A partir desse momento, surge uma série de “erros”, “desvios” e “problemas” manifestados na e pela criança, que passam a ser interpretados como “distúrbios - neurológicos, psicológicos, fonoaudiológicos - originários na criança ou nas suas condições de vida- sendo, portanto, da alçada de profissionais especializados e não propriamente do professor na escola (SMOLKA, 1989).

Os alunos e alunas vistos pela escola como um problema em sala de aula acabam sendo submetidos a testes avaliativos e exames psicológicos. Parte-se do princípio de que, se algo vai mal, a culpa e/ou a deficiência deve ser do aluno que não aprende. Diante desse contexto, Smolka (1989) questiona a validade de tais testes avaliativos, os quais são aplicados de maneira pontual, sem levar em conta outras situações de vida dos alunos e alunas, e acabam por “classificar” essas crianças como “menos inteligentes, deficientes, marginais, lentas” etc. Para a pesquisadora, os testes avaliativos, muitas vezes, acabam servindo para colocar apenas na criança a “culpa” por uma questão que deveria ser vista de forma muito mais ampla. “Essa é uma das formas através das quais se manifesta essa ‘cumplicidade institucional’, na qual se procura tratar e prevenir os ‘problemas de aprendizagem’ das crianças, mas, na realidade, os rejeita ao mesmo tempo em que os mantêm e reproduz.” (SMOLKA, 1989, p. 40)

Júlio Groppa Aquino (2000) nos ajuda a entender ainda mais a complexidade da questão do fracasso escolar. O autor discute a respeito da “psicologização da educação” e questiona as práticas escolares que constantemente transferem a responsabilidade do âmbito pedagógico para alguma outra instância alheia à escola - em especial, os psicólogos. Segundo Aquino (2000), os professores e a escola acabam apelando para especialistas de diferentes ordens para lidar com situações-limite “codificadas nas ‘diferenças’ encarnadas em algum ou alguns de seus alunos” (AQUINO, 2000, p. 123). Ou seja, o fracasso escolar estaria refletindo, em última instância, a incapacidade dessa instituição em lidar com as diferenças. Dessa forma, como nos diz o autor:

Conotados em geral como ‘alunos-problema’ (um predicado do qual deveríamos nos afastar mais e mais), aqueles acometidos por algum tipo de aflição ou tormento, muitas vezes advindos de relações sociais ou familiares conturbadas ou de situações trágicas, nem sempre conseguem ver garantidos os espaços de pertencimento no cenário das trocas escolares. Além disso, a estigmatização velada passa a ser um fardo a mais, um dilema adicional a ser equacionado por esses alunos já em desvantagem (AQUINO, 2000, p. 133).

Diante dessas considerações, para compreendermos a questão do fracasso escolar presente no cotidiano da escola, precisamos nos perguntar:

É possível atribuir unicamente às crianças a responsabilidade sobre suas dificuldades?

O que leva os estudantes, na escola, a fracassarem e se distanciarem?

Esta é uma questão a ser tratada dentro ou fora do ambiente escolar?

De que forma o cotidiano escolar pode nos fornecer elementos para pensarmos o fracasso escolar?

Outro autor que discute a questão do fracasso escolar e políticas de exclusão é Miguel Arroyo (1992), que inicia apontando a necessidade de deixarmos de lado uma visão limitada, que analisa apenas a escola e seus personagens e acaba esquecendo-se de que a instituição escolar é apenas mais uma peça que faz parte de uma sociedade e uma cultura. Assim, Arroyo (1992) associa o tema do fracasso escolar não apenas à (in)capacidade do aluno, de um lado, e ao (des)preparo de seus professores, de outro; mas também à própria estrutura escolar e sua história. Dessa maneira, para o autor, as questões vão um pouco mais além:

O fracasso escolar não é um produto de nossa organização escolar? Um produto inclusive deliberado? Em que medida determina a estrutura escolar

brasileira o rendimento acadêmico do aluno? Que aspectos dessa estrutura produzem o fracasso? A história do fracasso não guarda uma estreita relação com a história das disciplinas escolares e com a história da seriação? Que aspectos da estrutura devem ser alterados se se pretende democratizar o direito à educação básica? (ARROYO, 1992, p. 47-8).

Arroyo (1992) nos mostra que a escola - tal como conhecemos - está estruturada com o propósito de excluir. É preciso, dessa forma, incluir, na análise, não apenas os sujeitos, mas também todo o contexto histórico e social. É apenas a partir dessa consciência que poderão ocorrer as transformações nas práticas de exclusão que historicamente têm estado presentes na escola. Portanto, podemos dizer que ela nunca atenderá de fato a todos os alunos e alunas enquanto priorizar conteúdos absolutos e fragmentados – em detrimento das experiências e cotidiano das crianças –, enquanto exigir que os estudantes assimilem tudo aquilo que o currículo determina – mas que nem sempre faz algum sentido para essas crianças – e enquanto utilizar métodos avaliativos que se propõem a estabelecer um limiar entre aqueles que aprendem e aqueles que não são capazes.

A escola frente à realidade dos alunos e alunas

Sem dúvida, um dos elementos que devem ser levados em conta na discussão sobre o fracasso escolar é a forma como os conteúdos escolares são trabalhados nas práticas e no cotidiano da escola. Muitas são as pesquisas que buscam mostrar a disparidade do trabalho realizado nas escolas e o cotidiano dos alunos e alunas.

A respeito dessas discussões e no intuito de possibilitar algumas reflexões necessárias, o livro indicado a seguir pode ser um ótimo ponto de partida.

Na tentativa de evidenciar o distanciamento entre a realidade dos estudantes e o trabalho que muitas vezes é realizado na escola, este livro analisa o raciocínio e o uso da Matemática na vida diária de jovens trabalhadores, os quais, em geral, são um “fracasso” na escola por “não aprenderem” as formas e o raciocínio da Matemática instituída.

CARRAHER, T. N.; CARRAHER, D. N.; SCHLIEMANN, A. D. Na vida, dez; na escola, zero. São Paulo: Cortez, 1988.

Os estudos sobre a questão do fracasso escolar necessariamente nos conduzem para o trabalho de Maria Helena Patto (1990a; 1990b). A visão psicologizada de Educação discutida por Aquino (2000) também é levantada por

essa autora, a qual afirma que a prática do “encaminhamento” atribui aos testes psicológicos o poder de decidir e assegurar em que medida as crianças são portadoras de deficiências e distúrbios. Paralelamente, Patto (1990a; 1990b) também coloca em questão o caráter e a legitimidade de tais testes, que, segundo ela, “medem muito mais a capacidade de emissão de respostas consideradas certas ou erradas do que processos mentais” (PATTO, 1990b, p. 56).

É importante deixar claro que o que está em questão não é a importância ou a legitimidade desses profissionais de diferentes ordens – e, em especial, o psicólogo, bastante enfatizado em diversas ocasiões -, mas sim a relação professor-aluno que se estabelece no cotidiano escolar e, muitas vezes, exclui alunos e alunas por suas diferenças. Sobre essa questão, Patto (1990b) nos lembra que as “profecias” realizadas pelos docentes a respeito de seus alunos e alunas tendem a se concretizar, uma vez que:

Se o professor profetiza que uma criança não vai ser bem-sucedida, isso pode acabar acontecendo porque o professor tende a trabalhar e a lidar com a criança (que julga incapaz de aprender) de forma que não permitem que ela aprenda ou que dificultam sua aprendizagem (PATTO, 1990b, p. 57).

Uma vez que não pretendemos aqui “apontar culpados” – retirando a responsabilidade que recai sobre o aluno e colocando-a sobre o professor e suas práticas -, percebemos que a discussão acerca do fracasso escolar é muito mais complexa. Ao mesmo tempo, não podemos nos esquecer de que as condutas e relações que se estabelecem em sala de aula são reflexos das interações estabelecidas entre sujeitos reais.

Formada em Psicologia, Maria Helena Patto teve a oportunidade de entrar em contato com as diversas teorias psicológicas positivistas, como a Teoria da Carência Cultural e, mais tarde, a Teoria da Diferença Cultural.

Teoria da Carência Cultural: para essa teoria, o fracasso dos alunos e alunas das camadas populares é explicado por suas deficiências, déficit ou pela privação cultural ao qual são submetidos devido às precárias condições de vida em que se encontram. Neste sentido, para essa perspectiva, a carência cultural dos alunos das camadas sociais menos favorecidas acaba se transformando em deficiências físicas, emocionais, cognitivas, afetivas ou mesmo de linguagem, o que acaba impedindo essas crianças de se saírem bem nos estudos escolares.

A Teoria da Diferença Cultural: para essa perspectiva, a explicação para o fracasso escolar não é explicada pela noção de carência dos alunos e alunas, mas sim pela noção de diferença cultural, que passa a ser incorporada na compreensão desse fenômeno. Assim, os estudantes das camadas populares fracassam não porque sejam deficientes, mas porque possuem valores, linguagem e padrões culturais distintos daquele que é posto e privilegiado pela escola.

Tais teorias procuram explicar o fracasso escolar em termos de diferenças individuais ou grupais, culturais, étnicas etc. Essas diferenças, por sua vez, são utilizadas para afirmar que o fracasso existe, e suas causas estão nos estudantes que frequentam a escola.

Para Patto (1990b), as teorias que buscavam a culpa do fracasso escolar apenas nos alunos e alunas eram parciais e, muitas vezes, buscavam tornar natural uma realidade produzida a partir dos interesses dos grupos dominantes. Ou seja, segundo a autora, a produção do fracasso escolar era algo muito mais amplo do que simplesmente a carência, deficiência ou as diferenças dos alunos. Era preciso valorizar os processos intraescolares e, mais do que isso, toda uma realidade histórico-cultural dos personagens que constituem a escola; ao mesmo tempo, a autora passou a destacar a importância de levar em conta toda a dinâmica da sociedade, para que o fracasso escolar não fosse visto como apenas o resultado imediato do mau funcionamento deste ou daquele fator.

Diante desses novos pontos destacados, Patto (1990b) passa a procurar referenciais que contemplem a complexidade do tema a ser estudado. Encontra parte deles na teoria de Agnes Heller (1992) – cujo trabalho mencionamos anteriormente –, a qual recorre em seus estudos acerca do cotidiano escolar.

Nessa perspectiva, a partir do acompanhamento da vida cotidiana da escola, a pesquisadora começa a entrar em contato com a produção do fracasso escolar: como é produzido nas práticas do dia a dia? Em que condições? Assim, torna-se importante pesquisar não apenas a infraestrutura da escola ou o currículo ou os professores ou a direção, mas também o próprio alunado – até então deixado de lado nas pesquisas –, bem como todas as relações presentes na dinâmica escolar.

Um dos grandes objetivos de Patto (1990a; 1990b) é a superação dos estereótipos utilizados para justificar e normalizar tudo o que ocorre dentro da escola. Até então, as explicações para o fracasso escolar giravam em torno de teses como:

Os alunos e alunas não aprendem porque são carentes, ou seja, as explicações estariam na pobreza dos estudantes.

Os problemas para o fracasso seriam centrados nos (as) professores(as), que, provenientes das camadas populares, tiveram uma formação deficiente e, portanto, não ensinam porque não têm preparo.

A escola não provê o necessário para o processo de ensino-aprendizagem - tese que atribui às condições precárias da escola os motivos do fracasso escolar.

A pesquisadora questiona tais explicações para o fracasso escolar e coloca-se contrária a elas. Dessa forma, segundo o que nos propõe a pesquisadora, o fracasso escolar é resultado da interação de diversos fatores que, diante dos interesses ideológicos que procuram ocultar os verdadeiros movimentos de segregação dos excluídos, vão construindo e produzindo, na dimensão do cotidiano, a realidade do fracasso nas escolas públicas brasileiras.

Ao analisar a trajetória dos estudos acerca do fracasso escolar no Brasil, Sandra Sawaya (2002) aponta, assim como Patto (1990a; 1990b), a importância de uma análise e problematização das vivências e práticas construídas cotidianamente na escola. Nessa perspectiva, a matéria-prima para a transformação e superação do fracasso escolar deve ser encontrada na própria experiência dos sujeitos. Segundo a autora:

Compreender a escola e as dificuldades pelas quais ela passa não é buscar nela somente suas carências, tomando-as como as únicas responsáveis pela incapacidade de escolarizar as crianças pobres por meio da constatação da precariedade da formação docente, pela falta de infra-estrutura para executar com eficiência o seu trabalho, pela falta de um projeto político pedagógico claro, ou ainda pela incapacidade e resistência para executá-lo. Não é buscar o problema da escola no aluno, tomando o seu bom ou mau desempenho como um problema localizado internamente. Mas é buscar compreender os processos geradores das dificuldades ou do bom desempenho escolar que produzem concretamente a instituição[...] (SAWAYA, 2002, p. 205).

Neste sentido, há, para Sawaya (2002), diferentes dimensões que devem ser analisadas, questionadas e ressignificadas: as práticas pedagógicas, relação entre escola e Estado, relações entre escola e clientela e, por fim, a própria relação professor-aluno.

Para finalizar, apresentamos a seguir algumas questões que, a partir da observação e análise do cotidiano da escola, podem nos auxiliar na compreensão do fenômeno do fracasso escolar:

- Em que momentos, situações e relações presentes na escola é possível enxergar a ideia de fracasso escolar?
- Como tais episódios são significados pelos sujeitos que vivenciam a escola – profissionais, alunos(as) e familiares?
- Que medidas ou que encaminhamentos são dados diante de tais “fracassos”? Como tais práticas auxiliam na produção do fracasso/sucesso escolar?

2.3.3.5 Inclusão

Nas últimas décadas, uma questão que tem promovido intensos debates no meio educacional e gerado uma série de conflitos no cotidiano escolar é a proposta de inclusão, a partir da qual se adota a ideia de que todas as crianças têm o direito de frequentar uma escola regular de qualidade.

Ao apresentar seus princípios fundamentais, a Constituição Brasileira de 1988 traz, entre os fundamentos da República, a cidadania e a dignidade da pessoa humana (Art 1º, incs. II e III). Afirma também:

Art. 3º Constituem objetivos fundamentais da República Federativa do Brasil:
I - construir uma sociedade livre, justa e solidária;
II - garantir o desenvolvimento nacional;
III - erradicar a pobreza e a marginalização e reduzir as desigualdades sociais e regionais;
IV - promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação (BRASIL, 2008, s/p.).

Ao abordar a temática da Educação, no Art. 205 e seguintes, a Constituição Brasileira coloca o direito de todos(as) à educação, a qual deve visar ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Segundo Mantoan (2004), a Constituição Brasileira consiste num marco na defesa da inclusão escolar e já seria em si suficiente para que ninguém pudesse negar o acesso de qualquer criança a uma mesma escola. Na forma da lei, portanto, temos a garantia de um apoio à ideia da inclusão escolar, apoio

que deveria ser suficiente para gerar as primeiras mudanças em um quadro de exclusão e discriminação que acompanha a história da humanidade.

Mas por que motivos temos tido, até agora, tantos entraves nesse sentido? Se a lei apresenta e viabiliza uma proposta de respeito à dignidade humana, sem preconceitos e qualquer outra forma de discriminação, por que a proposta de uma educação inclusiva continua sendo tão difícil de concretizar em sala de aula?

Quando abordamos a proposta de uma educação inclusiva, é necessário pensarmos na existência de diferenças entre as pessoas. Essas diferenças podem ser de várias ordens: classe social, idade, gênero, raça, diferenças físicas, afetivas, cognitivas, étnicas entre outras. É fato que todas essas diferenças coexistem em nosso cotidiano social, mas, durante muito tempo, a escola foi um espaço em que se buscava uma “pseudo-homogeneidade”, como afirma Mantovan (2001). Por isso, as diferenças não tinham espaço na escola e precisavam ser eliminadas para que o ensino fosse bem sucedido. O que tínhamos era, então, uma escola que fechava suas portas ou que colocava para fora qualquer criança que não se enquadrasse em seus moldes e padrões. Nesse ambiente escolar, as crianças com necessidades especiais significativas nem sequer podiam pensar em transitar.



De acordo com estimativa da ONU (Organização das Nações Unidas), há atualmente, no mundo todo, cerca de 500 milhões de pessoas com algum tipo de deficiência. No Brasil, as informações apresentadas pelo Censo do IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística) (2000) nos mostram que aproximadamente 15% da população apresenta algum tipo de necessidade especial, o que contabiliza quase 25 milhões de brasileiros.

Durante muito tempo, pessoas com deficiências diversas sofreram com a exclusão e discriminação, e sabemos que muitas ainda sofrem. Atualmente a ideia de inclusão remete à necessidade de valorizar toda a diversidade humana, transformando as relações interpessoais e tornando-as mais justas e igualitárias.

Abordando a forma como as diferenças físicas são encaradas em sociedade, Lígia Amaral (1998) afirma que, para falar sobre diferença, é preciso falar também sobre semelhança e correspondência a certos modelos. Analisando os vários parâmetros que são utilizados pela sociedade para definir uma diferença – ou anormalidade, como denomina a autora –, Amaral (1998) afirma que uma das

causas da legitimação de preconceitos e estigmas é a comparação entre uma determinada pessoa e o “tipo ideal” construído por um grupo dominante. Essas comparações podem gerar estigmas e afetam a tudo e todos que “[...] se afastam da idealização corrente em determinado contexto” (AMARALI, 1998, p. 15).

Diante disso, aceitar e trabalhar com a diversidade na escola por meio da proposta de inclusão é uma forma de não perpetuar o pensamento homogeneizador de que as diferenças devem ser ocultadas, “tratadas à parte”.

Como afirma Mantoan (2001), nossa sociedade apresenta sérias dificuldades em conviver com pessoas que se desviam da média, e isso pode conduzi-las ao isolamento, à exclusão. Para que isso não aconteça, nossas escolas precisam se abrir “[...] às diferenças e, conseqüentemente, para todas as crianças” (MANTOAN, 2001, p. 51).

Refletir sobre a diversidade humana nos ajuda, portanto, a repensar nossos conceitos de normalidade e anormalidade. Em vista disso, não há como pensar em uma educação inclusiva que se feche às diferenças. O primeiro passo para a implementação de uma escola inclusiva é, portanto, perceber as diferenças não como “anormalidade”, mas como diversidade – que pode ser cultural, cognitiva, afetiva, física, social, étnica. A diversidade nos cerca e precisa ser valorizada, pois é uma das chaves para o desenvolvimento de uma escola inclusiva. Como nos diz Santos (apud MANTOAN, 2001, p. 34), “é preciso que tenhamos o direito de sermos diferentes quando a igualdade nos descaracteriza e o direito de sermos iguais quando a diferença nos inferioriza”.

Segundo Mantoan (2001), para a maioria das crianças brasileiras, a escola é o único local de acesso aos conhecimentos historicamente construídos e à convivência com a diversidade de seus pares. Não há como negar que é a escola a instituição socialmente eleita para a tarefa de formar cidadãos e cidadãs conscientes de seus direitos e deveres. Sob este ponto de vista, a ideia de inclusão torna-se ainda mais urgente, pois nos remete ao fato de que não se pode privar nenhuma criança dessa importante vivência.

Diante dessa ideia básica de inclusão, novos caminhos precisam ser trilhados tanto para as escolas regulares quanto para os profissionais da Educação Especial. Pensar que a inclusão é referente apenas aos deficientes é um erro. A inclusão traz em sua concepção o direito e qualidade de ensino para todos, inclusive para os que estão fora, ou seja, os excluídos da escola.

Esse processo exige uma mudança geral. As transformações sociais ocorrem gradativamente e, para que as mudanças ocorram como um todo, ou seja,

para que a sociedade comece a mudar, é importante partir de algum ponto. E por que não da escola?

A escola é uma instituição formadora, por isso é tão importante para a sociedade como agente de transformação. Mas, para que as mudanças ocorram de fato, é essencial o envolvimento de todos aqueles que lá atuam. No entanto, essa vontade de mudar deve crescer dentro da própria pessoa.

A inclusão exige que o sistema de ensino se adapte e encontre recursos necessários à educação de todos os alunos, independente de suas condições físicas, sociais ou intelectuais. O aluno não tem mais que “estar preparado” para poder frequentar o ensino regular. Da mesma forma, a preparação do professor só será possível à medida que precise se confrontar com uma educação que englobe as diferenças. Portanto, a escola deve estar aberta a todos os indivíduos que dela necessitam e buscar recursos para que todos sejam educados de acordo com suas necessidades.

Em resumo, a ideia de inclusão é percebida nas escolas em que as crianças convivem com a diversidade de forma saudável, sem preconceito. Uma escola aberta às diferenças e igualitária é “justa e acolhedora para todos” (MANTOAN, 2001) e abrange os conceitos de respeito mútuo, compreensão, apoio e equidade. Não se trata de uma tendência, um processo ou um conjunto de práticas estáticas e procedimentos educacionais passageiros a serem implementados. Ao contrário, a inclusão é um valor social que, se considerado desejável, torna-se um desafio no sentido de determinar modos de conduzir o processo educacional para promovê-la (MANTOAN, 2001).

Assim, investir na formação de profissionais é um dos fatores principais, uma vez que novos paradigmas deverão ser construídos ou transformados para que os resultados nesse processo apareçam com maior efetividade.

A proposta de uma escola pautada nos princípios da inclusão exige muitas mudanças no âmbito educativo. A educação passa a ser voltada para a construção de uma cidadania global que reconhece e valoriza as diferenças e está livre de preconceitos. Professores e professoras são peças-chave nessa mudança e precisam se mobilizar para buscar novas respostas educacionais ao desafio da inclusão. Sabemos que esta não é uma tarefa fácil e compartilhamos da ideia de diferentes autores de que não há como preparar docentes sem que estes vivam a experiência das diferenças em suas próprias salas de aula.

Conforme temos refletido até aqui, colocar em prática a proposta de uma educação inclusiva implica muito mais do que simplesmente reunir todas as crianças em uma mesma sala de aula. Para que se assegure a qualidade dessa educação, o corpo docente deve estar preparado para atender a todos, sem distinção, ao mesmo tempo respeitando as características e necessidades individuais de cada aluno(a). Entretanto, contemplar a diversidade humana consiste em uma das tarefas mais difíceis que a educação tem a enfrentar hoje, pois acarreta mudanças tanto para docentes quanto para a escola de maneira geral, suas finalidades e maneira de encarar o ensino.

Segundo Mantoan (2001), uma possível proposta para superar as dificuldades de implementação de uma educação inclusiva parte do “saber fazer” de professores e professoras em exercício, levando em consideração que estes já têm conhecimentos, vivências, crenças e esquemas de trabalho que foram sendo adquiridos ao longo de sua prática, seja em contato com a proposta da inclusão ou com qualquer outra inovação educacional (MANTOAN, 2001).

Diante disso, a autora aponta como fundamental considerar as experiências concretas, problemas reais e situações que causam conflitos em sala de aula. Tais situações reais são material importante para o exercício da reflexão e compartilhamento de ideias, sentimentos e saberes entre professores, coordenadores e diretores. Com esse compartilhamento, acredita a autora que é possível estabelecer processos de formação continuada para o exercício da inclusão. Como Mantoan (2001, p. 120) nos diz:

O questionamento da própria prática, as comparações, a análise das circunstâncias e dos fatos que provocam perturbações e/ou respondem pelo sucesso escolar vão definindo pouco a pouco para os professores as suas ‘teorias pedagógicas’. Pretendemos que eles saibam explicar o que outrora só sabiam reproduzir a partir do que aprendiam em cursos, oficinas, palestras, exclusivamente. Incentivamos os professores para que interajam com os colegas com regularidade, estudem juntos, com e sem o nosso apoio técnico e que estejam prontos para colaborar uns com os outros na busca dos caminhos pedagógicos da inclusão (MANTOAN, 2001, P. 120).

Devemos, entretanto, ter em mente que não se pode encarar a escola como uma instituição livre das influências e embates sociais, como se essa instituição “pudesse reformar-se na direção que bem pretender, bastando para isso ‘força de vontade’, ou ‘vontade política’” (VOLTOLINI, 2007, p. 5). Neste sentido, Rinaldo Voltolini (2007) nos ajuda a pensar a efetivação e dificuldades da proposta de inclusão diante da contradição existente em nossa sociedade e nossa escola, uma vez que “a mesma sociedade que demanda a suas instituições que sejam inclusivas é a sociedade que se utiliza dos ‘serviços da exclusão’ para garantir a sua organização” (VOLTOLINI, 2007, p. 3)

Conviver com a diversidade, como diz o autor, não é algo fácil. Ele admite que, para colocar em prática a proposta de uma escola inclusiva, é necessário modificar a estrutura escolar. Entretanto, para Voltolini (2007), o mais produtivo seria tomar a inclusão como a possibilidade de alguém “ser” aluno, e não a possibilidade de se “ter” uma escola. Ou seja, mais do que possibilitar o acesso das crianças excluídas à escola, a proposta de inclusão precisa transformar tais crianças em alunos, que tenham efetivamente a possibilidade de aprender.

A esta altura, convém recorrermos mais uma vez às ideias de Lígia Amaral (2002). Ao defender os processos coletivos de construção de saberes e experiências, a autora sugere que a inclusão é uma tarefa difícil de ser executada, um problema a ser superado. No cerne dessa questão desafiadora, Amaral (2002) destaca a real participação dos agentes educacionais em espaços cotidianos de apoio mútuo. Segundo a autora, é necessário criar tais espaços para que docentes possam partilhar de suas inquietações quanto à inclusão.

Assim, os espaços para socialização de medos e angústias podem ajudar a viabilizar a proposta de uma educação inclusiva na medida em que criam um ambiente de “problematização conjunta de mitos e tabus, de criação coletiva de formas de enfrentamento de resistência de cada um dos agentes envolvidos em processos de inclusão” (Amaral, 2002, p. 246).

Em suma, é a criação de ambientes coletivos que pode dar suporte às dificuldades individuais oriundas da aplicação prática da proposta de inclusão. Para finalizar, a autora nos deixa uma importante contribuição no que diz respeito à luta contra as discriminações e exclusões:

Os atores somos todos nós, estejamos no papel de eleitores de nossos governantes, no de integrantes de uma dada rede de valores socialmente construídos, no de educadores-educandos... – mas sempre imersos na teia do cotidiano que pode, simultaneamente, ser aprisionante ou libertadora, dependendo de quão sujeitas à crítica estejam nossas ações e reações. Essa crítica é o desafio fundamental (AMARAL, 2002, p. 248).

Portanto, é no cotidiano das escolas que muitos dos caminhos a serem trilhados serão descobertos. Diante dessa “nova” realidade, do discurso da igualdade e da exigência que se faz, inclusive por meio das políticas, como efetivar a proposta de inclusão? Se tivermos a clareza de que os pressupostos são, de fato, legítimos – por conduzirem à superação das desigualdades e exclusão –, será preciso pensar formas que nos possibilitem transformar as práticas e relações, dentro da escola. Acreditamos que é no próprio cotidiano escolar que tais transformações podem ocorrer, na teia das relações e práticas que se efetivam e a partir da ação de todos nós - conforme nos apontou Amaral (2002).

Sendo assim, com relação à questão da inclusão, diante de tudo o que expusemos até o momento, pensamos serem importantes algumas questões para nortear nosso olhar sobre a escola e nossa compreensão sobre o cotidiano.

- Que impactos a proposta de inclusão tem gerado na escola? Quais as mudanças que podem ser observadas pensando-se na estrutura física, trabalho pedagógico, relações interpessoais e sujeitos envolvidos?
- Quais medidas adotadas pela escola auxiliam no processo de inclusão? Quem são os sujeitos envolvidos?
- Quais são os obstáculos e como estão sendo superados?

2.3.3.6 Políticas públicas e gestão

Uma das grandes tarefas a ser assumida, hoje, por nós educadores é, certamente, a reflexão sobre a escola que temos e, ao mesmo tempo, pensar e lutar pela organização e funcionamento da escola que queremos. No cotidiano escolar, vivemos uma situação que se coloca entre o real e o ideal, o presente e o futuro, o atual e o remoto, e nos cabe analisar tal situação de modo a compreender como as políticas públicas educacionais interferem na gestão da escola e quais as consequências de tais âmbitos na prática pedagógica docente e no cotidiano escolar.

Entendemos que a escola deve estar voltada para todos e todas e realizar sua função social com qualidade e eficiência pedagógica, unindo assim saber e fazer.

A escola possui uma “cultura escolar” específica, que permanece ao longo do tempo. Sabemos que essa instituição foi historicamente estruturada para atender às classes dominantes e, dessa forma, acreditamos que a escola atual necessita repensar sua forma de atuação para atender com qualidade à quantidade que lhe bate à porta. Para tanto, é preciso organizar a escola de forma global, em todos os níveis.

Neste sentido, as políticas em educação, bem como a gestão da escola, possuem um papel bastante importante e certamente influenciam as práticas que se efetivam no cotidiano escolar. Assim, discutiremos a seguir a respeito desses aspectos. Buscaremos apontar as relações entre as políticas em educação, a

gestão da escola e a ação dos sujeitos que integram o cotidiano escolar. Partimos do princípio de que todos esses aspectos devem ir em busca de uma escola e um ensino de qualidade, que atenda a todos e todas, e, portanto, assumimos as intensas relações existentes entre a política, a gestão e a prática de ensino.

Iniciamos por apresentar o conceito de atividade política. De maneira geral, podemos considerar a política como sendo uma atividade geral dos seres humanos e presente em toda a sua história. Com o decorrer do processo histórico da sociedade, ela estruturou-se em princípios e originou várias instituições, conforme afirmam Aranha & Martins (1993, p. 151-2):

A política é a atividade que diz respeito à vida pública. Etimologicamente, *polis*, em grego, significa 'cidade'. A política é, portanto, a arte de governar, de gerir os destinos da cidade [...]. Por isso nem sempre as funções de legislar, governar e julgar estiveram separadas em poderes distintos, como nas democracias contemporâneas.

A atividade política é definida por ocorrer nos espaços de um território limitado. Essas fronteiras não são necessariamente fixas, podendo variar. Entretanto, sem a existência de um território que especifique esse agrupamento não se pode falar em política. Os indivíduos que são habitantes desse espaço delimitado orientam-se por uma autoridade encarregada da ordem. Segundo Freund (1970, p. 167):

Pode-se, pois, definir a política como a atividade que reivindica para a autoridade instalada em um território o direito de domínio, com a possibilidade de usar em caso de necessidade a força ou a violência, quer para manter, quer para defender a comunidade contra ameaças externas. A atividade política consiste, em suma, no jogo que tenta incessantemente formar, desenvolver, entrar, deslocar ou perturbar as relações de domínio (FREUND, 1970, p. 167).

Podemos dizer que o Estado, o governo, está incumbido de manter a ordem e estabelecer as normas para a vida em sociedade, sendo parte essencial da organização. O Estado possui o monopólio da regulamentação da força dentro de suas fronteiras e é o detentor da autoridade, ou seja, o poder legítimo, capaz de regulamentar o uso da força.

No entanto, essas funções são limitadas, pois só se podem supervisionar os aspectos exteriores da vida social e das instituições. Afinal, pensando-se especificamente na instituição escolar, quais os aspectos que efetivamente influenciam na prática docente e de que forma isso ocorre? Quais as influências das políticas no cotidiano escolar?

De acordo com Ezpeleta & Rockwell (1986, p. 19-20), em obra que citamos neste livro, é preciso reconhecer que o poder decisório do Estado na realidade de cada escola é limitado. Segundo as autoras:

O problema se recoloca com a consciência desta ruptura, deixando-se de procurar a pertença da escola à esfera estatal para se tentar muito mais reconstruir as formas e as forças precisas que o Estado desenvolve dentro da escola. O Estado, presente através de formas – como as políticas – que não proclama em seu discurso, e ausente depois naquelas situações – como no ensino – nas quais afirma unidade e controle, aparece e se oculta na escola, de modo imprevisto, a partir das análises estruturais.

De acordo com Paro (1992, p. 39), “uma das grandes virtudes das pesquisas que se fazem sobre o cotidiano das escolas públicas [...] parece referir-se à possibilidade de se conhecer mais de perto a forma como os determinantes estruturais do sistema social mais amplo se manifestam na situação escolar”. Assim, embora as políticas atuem de maneira homogênea em todo o sistema escolar, é no cotidiano das escolas, de cada escola, que se torna possível identificar os sentidos que são atribuídos a tais políticas e de que forma elas influenciam a prática de ensino.

O cotidiano escolar, muitas vezes, reflete uma situação dicotômica entre planejamento e execução: um órgão planeja a ação educativa e não a executa; ao mesmo tempo, quem executa a ação não a planejou. Nesse contexto burocratizado, perde-se a consciência da unidade indivisível que deve existir entre planejamento, execução e avaliação. A escola necessita recuperar a unidade do trabalho pedagógico com base em um projeto elaborado a partir das condições concretas de cada unidade escolar.

O desenvolvimento autônomo desse projeto no interior da escola exige que todos os envolvidos na ação educativa deixem de lado o padrão tradicional da divisão de trabalho – planejar x executar. A partir dessa conscientização, planejamento, execução e avaliação do projeto educativo da escola é tarefa de todos - e não de apenas alguns- que pensariam a ação para que outros a executassem.

Nesse processo, um dos aspectos importantes e que também precisa ser levado em conta é a gestão escolar.

Segundo Heloísa Lück (2006), a gestão escolar é o processo de gerir a dinâmica da escola como um todo em coordenação com o sistema de ensino, as diretrizes e as políticas públicas educacionais vigentes e a realidade na qual a escola está inserida. É a afirmação do compromisso com a democracia e com

métodos que proporcionam condições para a construção da autonomia pela unidade escolar. Nas palavras da autora, é a gestão que permite:

[...] superar a limitação da fragmentação e da descontextualização e construir, pela ótica abrangente e interativa, a visão e orientação de conjunto, a partir da qual se desenvolvem ações articuladas e mais consistentes, necessariamente, portanto, constitui ação conjunta de trabalho participativo em equipe (LÜCK, 2006, p. 43).

Outro autor que podemos citar é José Carlos Libâneo (2004), que afirma que a gestão democrática e participativa na escola pressupõe uma tomada de decisões cooperativas e participativas, e isso depende da capacidade de liderança de quem está na direção ou na coordenação da unidade escolar.

O autor considera, ainda, que as atuais políticas educacionais necessitam de ressignificação, pois é preciso uma análise ampla das transformações econômicas, políticas, culturais e geográficas que caracterizam o mundo contemporâneo. Diante de políticas que, muitas vezes, colaboram com a reafirmação do capitalismo e das desigualdades sociais, concordamos com o autor quando afirma que princípios e estratégias de ação democráticas e participativas não irão se consolidar no cotidiano escolar por meio de imposições, mas sim por meio da conscientização dos seus sujeitos: os profissionais da educação e todos aqueles que, de alguma forma, envolvem-se com a escola. É essencial para a área educacional, portanto, a conscientização sobre os vários conceitos que envolvem a gestão escolar.

João Barroso (2003) analisa que a gestão escolar atravessa um momento de profundas transformações que objetivam:

[...] alargar e redefinir o conceito de escola; reconhecer e reforçar a autonomia; promover a associação entre escolas e a sua integração em territórios educativos mais vastos; adotar modalidades de gestão específicas e adaptadas à diversidade das situações existentes (BARROSO, 2003, p. 11).

Há necessidade de formação de comunidades escolares coesas e comprometidas com a busca da educação de qualidade para todos, o que requer que haja equidade: escolas que estruturam sua cultura organizacional nos pilares da participação que garantam o envolvimento de todos com iguais oportunidades de decidir sobre o projeto pedagógico a ser elaborado e implantado, colaborando conjuntamente para a superação das dificuldades do processo educacional.

Você sabia?

O processo de democratização e participação na gestão escolar encontra amparo legal:

- na Constituição Federal de 1988
- na Lei 9.394/96 (LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional)
- no PNE (Plano Nacional de Educação)

Nos documentos citados, há referências à necessidade de ação coletiva e compartilhada, oportunizando, para isso, mecanismos para construção da autonomia, desenvolvimento de equipes de trabalho e possibilidade da gestão escolar compartilhada.

Ao incorporar esses pressupostos relativos à gestão escolar, Melo (2001) indica a necessidade de:

- processos de construção da autonomia;
- descentralização do poder;
- representatividade social dos conselhos e colegiados;
- controle social da gestão educacional;
- escolha de dirigentes escolares por processo de eleição;
- inclusão de todos os segmentos da comunidade escolar, tendo, portanto, a participação tanto de profissionais da Educação quanto de familiares, além de membros e instituições do entorno.

Neste mesmo sentido, Ferreira (2001) entende a gestão democrática, bem como a construção coletiva do projeto político pedagógico e o incentivo à autonomia das unidades escolares, como pressuposto fundamental para o desenvolvimento da cidadania. Para a autora, somente dessa forma é possível desenvolver a cidadania no cotidiano escolar.

Desse modo, acreditamos que a gestão escolar deve ser construída coletivamente por meio da participação dos sujeitos envolvidos no processo educativo, possibilitando melhor qualidade de ensino. No cotidiano das escolas, é fundamental que todos participem das discussões que envolvem tomadas de decisão relativas ao projeto pedagógico em vigor, tanto nas reuniões previstas no calendário escolar como nas salas de aula e outros espaços escolares.

O processo de democratização dos sistemas de ensino e da escola proporciona o aprendizado e vivência da participação nas tomadas de decisão. Tal processo de construção coletiva precisa considerar a especificidade e possibilidades reais que cada sistema e que cada unidade escolar pode oferecer.

A gestão democrática na escola não se efetivará por decreto, portarias ou por resoluções, mas pelo processo de participação coletiva dos envolvidos no processo educativo. É a garantia de mecanismos e condições para participação, descentralização e compartilhamento, mesmo sendo a escola um espaço de contradições e diferenças em que se englobam relações de poder, participação e trabalho coletivo. Essas duas últimas são alcançadas por meio da pedagogia do diálogo e do respeito às diferenças.

Diante da discussão posta, pensamos serem relevantes algumas questões que possam nos auxiliar na compreensão da prática de ensino, cotidiano escolar e suas relações com os âmbitos da gestão e políticas. Tais questões são postas a seguir:

2.4 Considerações finais

No presente capítulo, nosso foco esteve voltado para o cotidiano escolar, assumindo que o olhar para o cotidiano nos auxilia a uma maior compreensão da complexidade das práticas e sujeitos presentes, bem como das relações interpessoais estabelecidas na escola.

Neste sentido, discutimos inicialmente acerca do conceito de cotidiano a partir dos estudos de Agnes Heller (1992).

Em seguida, apresentamos a perspectiva das pesquisas do e no cotidiano: um pouco de seu histórico, pontos de partida e contribuições que esse olhar pode trazer para a compreensão da escola. Discorreremos especificamente sobre a escola como uma construção social com base no trabalho de Ezpeleta & Rockwell (1986), identificando de que forma essas autoras trouxeram novas ideias para o desenvolvimento das pesquisas em Educação.

Em um terceiro momento, nosso objetivo foi abordar algumas temáticas, do cotidiano escolar, que se relacionam diretamente às práticas de ensino: ensino dos conteúdos escolares, disciplina/indisciplina, diversidade cultural, fracasso escolar, inclusão e políticas e gestão escolar. O intuito foi analisar como cada uma dessas temáticas vem sendo estudada, como se articulam na prática de ensino e de que forma a análise e pesquisa sobre o cotidiano podem nos dar pistas para compreendê-las, possibilitando a (re)construção de um olhar sobre a escola e a prática de ensino que leva em conta a diversidade de perspectivas, a complexidade e multidimensionalidade do mundo real.

2.5 Estudos complementares

- **Sobre as pesquisas no/do cotidiano:**

OLIVEIRA, I. B. Aprendendo nos/dos/com os cotidianos a ver/ler/ouvir/sentir o mundo. *Educação e sociedade*, Campinas, v. 28, n. 98, p. 47-72, jan./abr. 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v28n98/a04v2898.pdf>>. Acesso em: 08 fev. 2013.

Esse texto busca compreender os processos de aprendizagem presentes no cotidiano, produzidos pelas diferentes formas de inserção dos sujeitos nas interações sociais. Partindo do princípio de que nossa visão é sempre parcial, uma vez que é desenvolvida no seio de uma cultura e a partir de experiências singulares, o texto de Oliveira defende a pesquisa *no* e *do* cotidiano como uma das formas de compreensão da escola, de seus processos e também relações ali presentes.

- **Sobre pesquisa etnográfica em educação:**

Ao abordarmos a questão da *disciplinal/indisciplina*, comentamos sobre a perspectiva da pesquisa etnográfica, já vista em nosso curso, por meio da disciplina *Prática de ensino 2*. Para aprofundar o conhecimento, é possível encontrar maiores informações sobre a pesquisa etnográfica em Educação, no livro:

ANDRÉ, M. E. D. *Etnografia da prática escolar*. Campinas: Papyrus, 1995.

- **Sobre fracasso escolar em diferentes perspectivas:**

AQUINO, J. G. (Org.). *Erro e fracasso na escola: alternativas teóricas e práticas*. São Paulo: Summus, 1997.

- **Sobre inclusão:**

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental (SEF). *Programa ética e cidadania: construindo valores na escola e na sociedade*. Módulo 4 Inclusão Social. Brasília: MEC/SEF, 2004. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/ec_inclu.pdf>. Acesso em: 08 fev. 2013.

MANTOAN, M. T. E. *Fazer valer o direito à educação no caso de pessoas com deficiências*. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Etica/21_mantoan.pdf>. Acesso em: 08 fev. 2013.

2.6 Referências

ALVES, N. Cultura e cotidiano escolar. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 23, p. 62-74, mai./jun./jul./ago. 2003.

AMARAL, L. A. Sobre crocodilos e avestruzes: falando de diferenças físicas, preconceitos e sua superação. In: AQUINO, J. (Org.). *Diferenças e preconceito na escola*. São Paulo: Summus, 1998. p.11-30.

_____. Diferenças, estigma e preconceito: o desafio da inclusão. In: KOHL, M.; SOUZA, D.; REGO, T. (Orgs.). *Psicologia, educação e as temáticas da vida contemporânea*. São Paulo: Moderna, 2002. p. 233-48

AQUINO, J. G. (Org.). *Indisciplina na escola: alternativas teóricas e práticas*. São Paulo: Summus, 1996.

_____. Sobre os “diferentes” na escola: do desalento à inclusão conseqüente. In: _____. *Do cotidiano escolar: ensaios sobre a ética e seus avessos*. São Paulo: Summus, 2000, p.11-30.

ARANHA, M. L. A.; MARTINS, M. H. P. *Temas de Filosofia*. São Paulo: Moderna, 1993.

ARAÚJO, U. F. Disciplina, indisciplina e a complexidade do cotidiano escolar. In: KOHL, M.; SOUZA, D.; REGO, T. (Orgs.). *Psicologia, educação e as temáticas da vida contemporânea*. São Paulo: Moderna, 2002. p. 215-32.

ARROYO, M. Fracasso-sucesso: o peso da cultura escolar e do ordenamento da Educação Básica. *Em aberto*, Brasília, n. 53, p. 46-53, jan./mar. 1992.

BARROSO, J. O reforço da autonomia das escolas e a flexibilização da gestão escolar em Portugal. In: FERREIRA, N. S. C. *Gestão democrática da Educação: atuais tendências, novos desafios*. São Paulo: Cortez, 2003. p. 11-32.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*. São Paulo: Saraiva, 2008.

CONSULTE!

Os PCNs, bem como os RCNEI, podem ser encontrados no site do MEC (<http://www.mec.gov.br>).

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais*. Brasília: MEC/SEF, 1997.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. *Referencial curricular nacional para a Educação Infantil*. Brasília: MEC/SEF, 1998.

CANDAU, V. M.; LEITE, M. S. A didática na perspectiva multi/intercultural em ação: construindo uma proposta. *Cadernos de pesquisa*, São Paulo, v. 37, n. 132, p. 731-58, set./dez. 2007.

DAYRELL, J. T. A escola como espaço sócio-cultural. In: DAYRELL, J. (Org.). *Múltiplos olhares sobre educação e cultura*. Belo Horizonte: Editora da Universidade Federal de Minas Gerais, 1996.

DELEUZE, G. A imanência: uma vida... *Educação & realidade*, Porto Alegre, v. 27, n. 2, p. 10-8, jul./dez. 2002.

EZPELETA, J.; ROCKWELL, E. *Pesquisa participante*. São Paulo: Cortez, 1986.

CONSULTE!

O primeiro artigo desse livro, intitulado *A escola: relato de um processo inacabado de construção* foi publicado recentemente pela revista *Currículo sem fronteiras*, v. 7, n. 2, p. 131-47, jul./dez. 2007. Disponível em: <<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol7iss2articles/rockwell-ezpeleta.pdf>>. Acesso em: 08 fev. 2013.

Vale a pena lê-lo na íntegra!

- FERREIRA, A. B. H. *Novo dicionário Aurélio*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.
- FERREIRA, N. S. C. Gestão democrática da educação: ressignificando conceitos e possibilidades. In: FERREIRA, N. S. C.; AGUIAR, M. A. S. (Orgs.). *Gestão da Educação: impasses, perspectivas e compromissos*. São Paulo: Cortez, 2001. p. 295-316.
- FOUCAULT, M. O sujeito e o poder. In: DREYFRUS, H.; RABINOW, P. *Michel Foucault: uma trajetória filosófica. Para além do estruturalismo e da hermenêutica*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995. p. 231-49.
- FREUND, J. *Sociologia de Max Weber*. São Paulo: Florense, 1970.
- GONÇALVES, L. A. O.; SILVA, P. B. G. *O jogo das diferenças: o multiculturalismo e seus contextos*. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.
- HELLER, A. *O cotidiano e a história*. São Paulo: Paz e Terra, 1992.
- LIBÂNEO, J. C. *Educação escolar: políticas, estrutura e organização*. São Paulo: Cortez, 2004.
- LÜCK, H. *A gestão participativa na escola*. São Paulo: Vozes, 2006 (série Cadernos de Gestão).
- MANTOAN, M. T. E. (Org.). *Pensando e fazendo educação de qualidade*. São Paulo: Moderna, 2001.
- _____. *Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer?* São Paulo: Moderna, 2003.
- _____. O direito de ser, sendo diferente, na escola. *Revista CEJ*, Brasília, n. 26, p. 36-44, jul./set. 2004.
- MELO, M. T. L. Gestão educacional: os desafios do cotidiano escolar. In: FERREIRA, N. S. C.; AGUIAR, Márcia A. S. (Org.). *Gestão da Educação: impasses, perspectivas e compromissos*. São Paulo: Cortez, 2001. p. 243-54.
- MOREIRA, A. F. A recente produção científica sobre currículo e multiculturalismo no Brasil (1995-2000): avanços, desafios e tensões. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 19, p. 65-81, set./dez. 2001.
- MOREIRA, A. F. B.; CANDAU, V. M. Educação escolar e cultura(s): construindo caminhos. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 23, p. 156-68, maio/jun./jul./ago. 2003.
- MOURA, M. O. A atividade de ensino como ação formadora. In: CASTRO, A.; CARVALHO, A. M. P. (Orgs.). *Ensinar a ensinar: didática para a escola fundamental e média*. São Paulo: Thomson Learning, 2006. p. 143-62.
- PASSOS, C. (Org.). *Processos de formação de professores*. São Carlos: UAB-UFSCar, 2010.

- SACRISTÁN, J. Consciência e ação sobre a prática como liberação profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.). *Profissão professor*. Porto (POR): Porto Editora, 1991.
- SANTOS, B. S. *Um discurso sobre as ciências*. Lisboa (POR): Afrontamento, 1987.
- SAWAYA, S. Novas perspectivas sobre o sucesso e o fracasso escolar. In: KOHL, M.; SOUZA, D.; REGO, T. (Orgs.). *Psicologia, educação e as temáticas da vida contemporânea*. São Paulo: Moderna, 2002. p.197-213.
- SMOLKA, A. L. O trabalho pedagógico na diversidade (adversidade?) da sala de aula. *Cadernos Cedes*, São Paulo, n. 23, p. 39-49, 1989.
- PARO, V. H. O caráter político e administrativo das práticas cotidianas na escola pública. *Em aberto*, Brasília, n. 53, p. 39-45, jan./mar. 1992.
- PATTO, M. H. S. *A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia*. Rio de Janeiro: T. A. Queiroz, 1990a.
- _____. A criança da escola pública: deficiente, diferente ou mal trabalhada? *Ciclo Básico*, São Paulo, Secretaria da Educação, p. 50-61, 1990b.
- PUIG, J. M. *Democracia e participação escolar*. São Paulo: Moderna, 2000.
- VOLTOLINI, R. *Educação inclusiva: revolução ou reforma*. 2007. Disponível em: <<http://www.letras.ufmg.br/espanhol/pdf%5C%C3%89tica%20e%20cidadania%5CEduca%C3%A7%C3%A3o%20inclusiva.pdf>>. Acesso em: 08 fev. 2013.

Cristina Satiê de Oliveira Pátaro

CAPÍTULO 3

Escola e comunidade

3.1 Primeiras palavras

Iniciamos este livro discutindo, no Capítulo 1, a importância da problematização e ressignificação de nosso olhar sobre a escola. Neste sentido, apontamos que nosso olhar é sempre parcial, o que nos leva a estar, na medida do possível, em uma constante busca para que possamos ampliar nossas perspectivas, considerando elementos até então ignorados e que nos auxiliam em uma maior compreensão da escola.

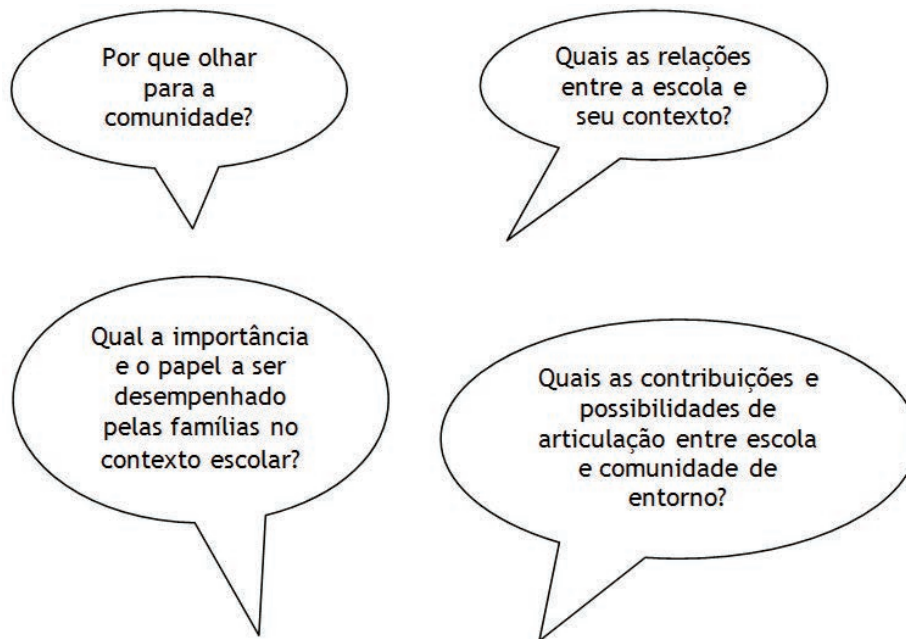
Com esse intuito, enfocamos, no Capítulo 2, diferentes questões voltadas ao cotidiano escolar, entendendo que a trama do cotidiano, em que se efetivam as ações e interações dos sujeitos, nos permite um olhar que descortina interesses, desejos, valores, crenças, sentidos os quais orientam as ações pedagógicas e relações entre os sujeitos que vivenciam a escola. Abordamos as contribuições e possibilidades das pesquisas no e do cotidiano e discutimos acerca de diferentes aspectos relacionados à prática de ensino e que fazem parte da trama real das escolas.

No entanto, o olhar apenas para “o interior” da instituição escolar não demonstra ser suficiente para que possamos compreender tudo o que ali ocorre. O próprio olhar para o cotidiano nos leva a perceber que, para entendermos - de fato - a escola, é preciso mais do que a observação e análise daquilo que ocorre em seu interior.

Assim, percebe-se que é imprescindível, também, compreendermos o que ocorre em seu entorno, pois a escola e os sujeitos ali presentes não se separam do contexto no qual se encontram. Neste sentido, pesquisar e analisar a escola pressupõe levar em conta também a comunidade de entorno - familiares, demais membros da comunidade, instituições e espaços da cidade -, bem como as intensas relações entre ambas - escola e comunidade. Esse é, portanto, o objetivo deste capítulo.

As discussões de nosso terceiro capítulo estão divididas em três diferentes momentos. Inicialmente, apontamos a importância e contribuições de considerar a escola - cada escola - em seu contexto mais amplo, uma vez que essa compreensão traz importantes elementos para pensarmos a prática de ensino. Em um segundo momento, damos especial atenção à relação entre escola e família, assumindo a importância de um envolvimento e participação dos familiares junto à escola. Por fim, apresentamos algumas abordagens que defendem a articulação entre escola e comunidade, discutindo, na perspectiva de cada uma delas, as contribuições que tal interrelação pode trazer para a qualidade do ensino e melhoria da convivência.

3.2 Problematizando o tema



Tendo em vista a temática das relações entre escola e comunidade, essas são algumas das questões com que trabalharemos ao longo deste capítulo.

3.3 A escola em seu contexto

Relato 01

Trata-se de uma escola pública municipal, que atende alunos das séries iniciais do Ensino Fundamental; há apenas uma classe de cada série em cada período (manhã e tarde). O bairro onde se encontra a escola possui diversas chácaras, os terrenos são extensos, as ruas são largas e asfaltadas. Casas grandes, novas, com jardins bem cuidados fazem vizinhança com construções simples, algumas sem acabamento, onde moram mais de uma família. O bairro não é distante do centro da cidade, diversas linhas de ônibus passam pelos arredores. Os estabelecimentos comerciais do entorno são pequenos, há um pequeno mercado há (sic) algumas quadras, um bar na esquina da rua da escola, e não há posto de saúde ou farmácia próximos. Também não há parque ou praça pública, mas nesta mesma rua há outras 3 escolas municipais: uma creche e 2 escolas de Educação Infantil.

A escola observada recebe alunos de toda cidade, pois o transporte escolar garante a condução para crianças que moram em bairros mais

afastados, onde não há escolas. Há poucas crianças que são efetivamente do bairro, e que em geral chegam para a aula acompanhada (sic) dos pais ou mães.

A maioria das crianças é proveniente de famílias de baixa renda, embora haja diversos alunos cujas famílias pertencem às classes mais favorecidas. A escola recebe algumas crianças com necessidades educacionais especiais, pois fica próxima a uma escola de Educação Especial (que tem um tipo de convênio com a Prefeitura), e essas crianças, em geral, frequentam um período em cada uma das instituições.

Relato 2

No caminho para a escola, observei a vizinhança, constituída apenas de condomínios. É um bairro afastado da cidade e tem sido ocupado nos últimos anos por *shoppings* e lojas de grande porte. As casas são imponentes, muito bonitas e bem acabadas, a maioria dos condomínios são de alto padrão e alguns até de chácaras. Também há prédios de apartamentos grandes que praticamente circundam a escola. Quase todos eles têm piscinas e amplos espaços.

Contei aproximadamente 5 condomínios de casas, 3 de prédios e 2 de chácaras. Embora seja um bairro grande e bastante “habitado”, não se vê muita movimentação de moradores, como em outros bairros. O que vi foi um trânsito intenso apenas durante a entrada e saída das crianças. Fora isso, o clima fica bastante “parado”.

Há também uma escola de tênis e academia próxima à escola. Este é obviamente um bairro rico.

Ao redor desta área escolar e residencial há uma rodovia, que dá acesso ao centro da cidade e principais saídas para outros municípios e às grandes lojas e *shoppings* que mencionei. A escola também é grande, campo de futebol, muitas quadras, cantina, vários prédios, cada um adaptado para uma determinada faixa etária. Muitos funcionários, desde faxineiros, enfermeiros, monitores e professores... todos transitam e cuidam de tudo. Seus alunos são bem vestidos e de pouca diversidade étnica. Apesar de simples, a escola está sempre limpa e com grande movimento de alunos e alunas. O clima entre as crianças, docentes e funcionários é o que se pode esperar de qualquer escola regular. Tudo “corre” bem... é o “corre-corre” natural de uma escola de Ensino Fundamental de classe média-alta (sic).

Os relatos acima descrevem com detalhes algumas observações a respeito do entorno de cada uma das escolas, bem como dos alunos(as) e suas famílias. A partir do que cada uma deles apresenta, é possível perceber diferenças e semelhanças entre ambas as escolas. Como tais observações podem nos auxiliar na compreensão da cultura da escola e cotidiano escolar? Que informações trazem e quais suas influências para pensarmos a prática de ensino?

Ao pensarmos na escola, em cada escola, é impossível separá-la de seu contexto social, cultural, geográfico, político e histórico. Todas essas dimensões atuam direta ou indiretamente no cotidiano escolar e prática de ensino, pois os sujeitos presentes na escola e que efetivam as práticas e relações interpessoais são também sujeitos de um determinado contexto social, cultural, geográfico, político e histórico. Assim, se quisermos, de fato, compreender a trama real que acontece na escola, a complexidade, contradições, conflitos e possibilidades do cotidiano escolar, será imprescindível que passemos a olhar também para o contexto no qual isso tudo ocorre.

Essa consciência nos faz questionar quais são as fronteiras da instituição escolar e das práticas pedagógicas. Afinal, levar em conta apenas o que acontece em sala de aula ou mesmo o que acontece no interior da escola é suficiente para que possamos compreender sua complexidade? Pensamos ser necessário romper com os “muros escolares” em diferentes âmbitos: no trabalho pedagógico, estrutura curricular, convivência, espaços de aprendizagem e gestão escolar.

Nas diferentes discussões apontadas ao longo do capítulo anterior, pudemos ver a complexidade de tudo o que ocorre no cotidiano escolar e a necessidade de olharmos também para o contexto, na busca de compreendermos a realidade dos sujeitos e as interações que se estabelecem entre eles. Não há como compreender, por exemplo, os conteúdos escolares a serem ensinados sem levar em conta o contexto social e cultural, as propostas curriculares e políticas públicas. Igualmente, a questão do fracasso escolar exige que compreendamos a diversidade cultural dos estudantes, enxergando também a dinâmica familiar e da comunidade de entorno. Da mesma forma, o apoio dos familiares é também fundamental para encarmos questões relacionadas à indisciplina ou mesmo à inclusão escolar. Por fim, ao tratarmos das políticas e gestão da escola, fica evidente que não há como compreendermos a escola sem considerar sua relação com o Estado, com a sociedade e a comunidade de entorno.

No campo da Educação, diversos são os estudos e propostas que apontam a necessidade de um olhar que vá além da sala de aula ou os muros escolares e se volte também para o contexto mais amplo no qual se encontra a escola.

Se pensarmos nas questões relacionadas à prática de ensino, poderemos afirmar que, segundo Knowles, Cole & Presswood (1994), o trabalho do profes-

sor deve ser visto como uma parte de um sistema mais complexo, estruturado por diferentes componentes interdependentes. Ou seja, o trabalho do professor não é um trabalho restrito apenas à sala de aula.

Ainda segundo esses autores, a formação inicial de professores, em geral, fica restrita às observações realizadas apenas em sala de aula. Esse fator acaba contribuindo para reforçar ainda mais o isolamento da escola – separando-a de seu contexto, comunidade e até mesmo familiares -, bem como o isolamento do(a) professor(a) – distanciando-o(a) de seus colegas de trabalho e outros profissionais da escola. Além disso, pouca atenção tem sido dada à compreensão da comunidade onde se situa a escola, bem como ao papel exercido pela escola na comunidade, o que, por sua vez, impossibilita a compreensão do contexto e da cultura dos estudantes (KNOWLES, COLE & PRESSWOOD, 1994).

Caso os professores não tenham essa dimensão e o conceito de prática de ensino fique apenas restrito ao que acontece em sala de aula – ou mesmo apenas ao ambiente interno da escola –, o(a) professor(a) iniciante provavelmente terá dificuldades em gerenciar as diversas responsabilidades que cabem a um professor e que, em geral, extrapolam em muito a sala de aula.

Dessa forma, um aspecto que adquire especial importância e que merece nossa atenção é a articulação entre escola e família. A participação e envolvimento dos familiares dos estudantes são fundamentais para que possamos compreender melhor a cultura da escola e a importância que esta adquire na comunidade e, a partir desses elementos, para que saibamos melhor dimensionar e refletir sobre a prática de ensino. Assim, é sobre esse aspecto que discutiremos a seguir.

3.3.1. Escola e família

Qualquer que seja a natureza das relações entre escola e família, é inegável que, de uma forma ou de outra, as influências que os pais exercem sobre a escola são intensas, uma vez que ao levar e/ou buscar seus filhos para as aulas, conversar com suas crianças a respeito do que foi feito durante o dia, acompanhar as tarefas de casa etc., os familiares observam atentamente o que acontece na escola e, assim, criam imagens sobre a instituição, o ensino, professores e demais profissionais do cotidiano escolar.

Muitas crianças são filhos e filhas de docentes ou de outros funcionários que trabalham na escola. Em outros casos, os pais das crianças fazem parte de instituições - comerciais, industriais, religiosas – que possuem algum tipo de relação com a escola.

As relações entre escola e família por vezes são tensas: cobranças excessivas, negligência e divergências. Talvez, em grande parte dos casos, tais conflitos são ocasionados por uma série de concepções e pré-conceitos irrealistas e infundados de ambas as partes.

Qualquer que seja a situação, é impossível desconsiderar, em nosso olhar sobre a escola, a importância da família. Assim, faz-se importante observar, analisar e refletir a respeito de algumas questões:

Quais são as percepções e expectativas das famílias com relação à escola?

Quem e como são as famílias dos estudantes?

Qual o papel, influência e importância dos familiares junto ao ambiente escolar?

De acordo com Marini & Mello (2000), os professores frequentemente encaram o apoio da família como um fator importante para o bom desempenho dos estudantes. Essa expectativa, no entanto, acaba sendo prejudicial em muitos casos, quando a responsabilidade pelo mau desempenho da criança passa a ser atribuído apenas à família.

Ora, a grande maioria dos casos de fracasso escolar, conforme vimos no Capítulo 2, está relacionada a crianças pertencentes às camadas sociais menos favorecidas. Neste sentido, Marini & Mello (2000) chamam a atenção para o fato de que, muitas vezes, os professores e a escola desconhecem a realidade das classes populares. Tendo em vista um determinado modelo de família, acabam por enxergar as famílias de classes populares como “desestruturadas” e “desinteressadas” pelos estudos das crianças, fatores estes que, segundo essa visão, explicariam o baixo desempenho escolar de seus filhos e filhas. De acordo com as autoras, “manifestações como ‘os pais das crianças que precisam não vêm às reuniões e nem querem saber como estão seus filhos’ podem ser exemplos de como essa relação muitas vezes se estabelece” (MARINI & MELLO, 2000, p. 1).

Marini & Mello (2000) argumentam que a dinâmica das famílias de classes populares é bastante diferente da família nuclear, estável e íntima apresentada

como modelo ideal pelos grupos dominantes. Essa divergência acaba gerando conflitos nas relações entre essas famílias e a escola, a qual se pauta no modelo dominante, sem perceber que algumas atitudes e práticas não se adequam ao contexto dos diferentes grupos sociais e culturais.

Dessa forma, as autoras desenvolvem uma investigação partindo do princípio da importância em conhecer a perspectiva das famílias das crianças de classes populares para que se possa buscar alternativas e possibilidades de construção do sucesso escolar. A partir de entrevistas feitas com mães de crianças vistas pela escola como vítimas do fracasso escolar, as autoras acabam percebendo uma série de elementos que ajudam a compreender a dinâmica e perspectiva dessas famílias: a forma de criar os filhos, preocupação que têm com a escolarização – entendida como uma alternativa para um futuro melhor daquele que elas mesmas tiveram -, medo da violência e das drogas, influência exercida e importância atribuída à escola – e em especial à(ao) docente – na construção da visão que essas mães têm de seus filhos e filhas. O trecho a seguir nos ajuda a compreender melhor alguns aspectos na perspectiva dos familiares e esclarecer de que forma as famílias de classes populares, em geral, encaram a relação entre família e escola:

As mães, embora não comparecessem às reuniões, não deixavam de acompanhar os estudos de seus filhos. Mesmo encontrando-se na condição de analfabetas, as mães criavam formas próprias de acompanhar seus filhos na escola, como por exemplo, olhar a quantidade diária produzida no caderno e observar a leitura da criança na televisão (MARINI & MELLO, 2000, p. 7).

E, mais adiante:

Quanto aos (des)encontros entre essas famílias e a escola, pode-se afirmar que os motivos que levam as mães a não frequentarem a escola – principal elemento tomado pela escola para acusar as famílias de desinteressadas pela escolaridade dos filhos - estão longe de ser falta de interesse ou disposição para acompanhar seu desempenho. Revelam, sim, no diálogo sobre a escola, o sentimento de inferioridade que têm por estarem na condição de analfabetas, e a vergonha que sentem frente às exposições públicas que elas e seus filhos sofrem pelos professores. Adicionalmente, no ano de 1999, sofriam outro constrangimento antes não enfrentado: falaram sobre o desconforto em dialogar com um professor homem, como o era o de seus filhos naquele ano (MARINI & MELLO, 2000, p. 8).

Dessa forma, podemos verificar que a pesquisa realizada pelas autoras nos auxilia na reflexão acerca de aspectos que, em geral, não se fazem presentes na perspectiva da escola e professores. Os dados apresentados nos ajudam no rompimento de algumas crenças, o que pode, conseqüentemente, contribuir para uma relação mais construtiva entre família e escola.

Para refletir...

Para exemplificar alguns dos conflitos recorrentes na relação entre docente e familiares, leia atentamente a narrativa a seguir:

Sobre a Reunião de Pais:

Hoje tivemos reunião de pais na escola. Eu sempre acho muito interessante poder encontrar os pais das crianças com quem trabalho. O que achei muito difícil foi falar para os pais a respeito de aspectos negativos de suas crianças. É realmente importante encontrarmos formas positivas de comunicar essas coisas...

É entristecedor perceber a quantidade de pais e mães que possuem pouco interesse pela educação de seus filhos. Fizemos uma reunião de pais no início do ano e vieram apenas 6 pais. Há pais que nunca comparecem às reuniões e também não assinam aos (sic) bilhetes enviados pela escola. Eu começo a entender por que essas crianças têm pouco interesse pelos estudos. É preciso que haja estímulo em casa para reforçar o que é aprendido na escola. Parece injusto que algumas crianças tenham pais sempre atentos, que estão sempre lendo histórias a seus filhos, levando-os para visitar museus, etc., enquanto outras crianças possuem pais que os mandam para a escola sem ao menos terem tomado café da manhã. Até mesmo o melhor professor não consegue competir com um estômago vazio! Além disso, algumas crianças chegam arrastadas para a escola, ainda dormindo; um professor não é capaz de colocar as crianças para dormir à noite a fim de garantir que estarão descansados para a aula no dia seguinte (Professora Renata).

A partir da leitura do relato acima, procure refletir a respeito das seguintes questões:

- a) Você acha que Renata precisa compensar a aparente negligência dos pais para que possa efetivamente cumprir suas responsabilidades enquanto docente?
- b) Renata espera que os pais das crianças adotem certas atitudes e práticas que nem sempre são efetivadas. Essa realidade pode ser entendida apenas como negligência por parte dos familiares? Que elementos – culturais, sociais, afetivos, entre outros – devem ser levados em conta na compreensão dessa realidade?
- c) A professora afirma ser bastante comum que os pais das crianças não leiam ou assinem os recados enviados. Qual seria a forma mais adequada para que Renata pudesse se comunicar com esses familiares? Por quê?

d) Em que medida é apropriado concluir que a falta de interesse dos pais em se comunicar com a professora seja a explicação para o aparente desinteresse de seus alunos?

Baseado em: KNOWLES, J. G.; COLE, A.; PRESSWOOD, C. S. Through pre-service teachers' eyes: exploring field experiences through narrative and inquiry. Nova Iorque (EUA): Macmillan College Publishing Company, 1994.

No campo da Educação, há um número cada vez maior de pesquisas e experiências que indicam os aspectos positivos provenientes do envolvimento e participação dos familiares junto à escola. No entanto, também é comum notar a dificuldade e o frequente distanciamento existente nas relações entre escola e família. Saranson (apud KNOWLES, COLE & PRESSWOOD, 1994), por exemplo, comenta a respeito da frustração e insatisfação de diversos professores diante da necessidade de interagir com os pais e mães de seus alunos e alunas.

Segundo Knowles, Cole & Presswood (1994), algumas pesquisas em Educação apontam para o fato de que estreitas relações entre escola e familiares trazem intensas melhorias ao processo de ensino e aprendizagem: o professor passa a contar com a colaboração dos pais, tanto em casa, onde estes passam a acompanhar e auxiliar seus filhos nas tarefas de casa, quanto, muitas vezes, na escola, onde os familiares atuam como voluntários, por exemplo. Essa relação também tende a aumentar a autoconfiança do professor, que passa a acreditar em seu trabalho e também na capacidade de aprendizagem das crianças.

Esses mesmos autores, fundamentados em diferentes pesquisas, apontam que, ao deixar de lado a articulação entre escola e família, as escolas e professores acabam deixando de:

- obter maior conhecimento a respeito da situação familiar e social dos estudantes;
- criar e manter o interesse, cooperação e compreensão dos pais no trabalho desenvolvido;
- conhecer e fazer uso de recursos disponíveis na comunidade;
- prezar pelas necessidades, valores e expectativas da comunidade de entorno.

Dessa forma, em nosso processo de análise e pesquisa a respeito da escola, assim como na prática de ensino, é possível perceber a importância de conhecermos as famílias dos estudantes e buscarmos um trabalho que almeje o envolvimento e participação desses familiares no ambiente educacional.

Tal participação e envolvimento por parte dos pais e mães, no entanto, pode ser muito mais do que o acompanhamento do processo de ensino e aprendizagem dos seus filhos e filhas. De acordo com Vitor Henrique Paro (1997), a participação das famílias junto às escolas deve-se dar também no âmbito da gestão escolar enquanto prática de cidadania e possibilidade de controle e exigência de cumprimento dos compromissos do Estado no contexto de uma sociedade democrática. Nas palavras do autor:

A maior evidência da imprescindibilidade da participação popular [o que inclui os familiares dos estudantes] nas instâncias onde se dá o oferecimento de serviço pelo Estado parece estar na constatação da fragilidade de nossa democracia liberal, que, restringindo a participação da grande maioria da população ao momento do voto, priva-a de processos que, durante os quatro ou cinco anos de mandato, permitiriam controlar as ações dos governantes no sentido de atender aos interesses das camadas populares. [...] Por isso, uma democracia efetiva exige controle democrático do Estado (PARO, 1997, p. 16-7).

Pensamos, contudo, que esse aspecto será melhor abordado nos tópicos a seguir.

3.3.2 Possibilidades de articulação entre escola e comunidade

“Aprender na comunidade, com ela e para ela, significa usar a história da sua própria região, exteriorizando a cultura do silêncio. Significa aprender a engajar-se na sua própria região, tornando-se consciente da situação socio-política e lutando para que as sociedades fechadas sejam transformadas em sociedades abertas... é uma questão de urgência que as escolas se tornem menos fechadas, menos elitistas, menos autoritárias, menos distanciadas da população em geral”.

(FREIRE, 1995, p. 12-3)

Nos últimos anos, vem crescendo o interesse de estudiosos, pesquisadores e profissionais da Educação na busca por possibilidades de articulação entre escola e seu entorno. Apontamos anteriormente a importância do estreitamento das relações entre escola e família, compreendendo que essa articulação favorece a atuação docente, a prática de ensino e até mesmo a aprendizagem dos alunos e alunas. Nesse movimento de compreensão da escola em seu contexto, nosso intuito agora será o de ampliar ainda mais esse olhar, levando em conta toda a comunidade de entorno, bairro, cidade, instituições, familiares e demais pessoas que, de alguma forma, mantêm contato com a escola.

Entendemos que a compreensão da instituição escolar passa necessariamente pela compreensão de seu papel na sociedade, e que, portanto, é imprescindível levarmos em conta o contexto no qual a escola se insere, quais os anseios e expectativas das famílias e da sociedade, quais as possibilidades de trabalho e de aprendizagem diante dos espaços e instituições oferecidas pelo entorno e de que forma a gestão escolar pode passar a contar com a participação de todos e todas.

Para iniciarmos nossa discussão a esse respeito, recorreremos às considerações de Jaqueline Moll (2003). A autora afirma que, uma vez que a escola se insere na sociedade, que faz parte e estabelece intensas relações com o contexto social, cultural e histórico, não é possível isolá-la do restante da sociedade e dos sujeitos, fatos e conflitos contemporâneos.

Segundo Moll (2003), os problemas enfrentados pela escola - como a indisciplina e fracasso escolar - estão, de certo modo, relacionados aos problemas enfrentados pela contemporaneidade. Desse modo, para que sejam buscadas soluções efetivas, que tenham inclusive a intenção de transformar a realidade escolar, é preciso um processo de ressignificação da escola como instituição social, levando em conta as expectativas e demandas dos sujeitos, famílias e comunidade que a frequentam e, de forma mais ampla, o papel da escola na sociedade como um todo.

Muitos dos estudos e pesquisas que visam compreender a escola e os problemas enfrentados acabam por atribuir a culpa a um ou outro aspecto, vistos muitas vezes de forma isolada: os(as) docentes e sua formação, os(as) estudantes e seus “déficits” – cultural, social, moral, cognitivo, afetivo etc. –, os familiares, os contextos social, político e histórico e demais elementos de um sistema mais amplo no qual a escola se insere. Para Moll (2003), é preciso romper com esse processo de culpabilização, o qual, em última instância, acaba apenas conduzindo a saídas e soluções pontuais, uma vez que não permite um novo olhar sobre a escola e seus sujeitos.

Dessa forma, na perspectiva proposta pela autora, é necessário “reinventar a escola”, transformar nosso modo de ver e atuar na instituição – e um dos elementos importantes nesse processo é a busca pela articulação entre escola e seu entorno. Assim, pensar essa nova visão:

[...] implica sair da perspectiva isolada que caracteriza a escola para a construção de uma comunidade na qual, além dos professores e especialistas, os próprios alunos, os pais e os demais membros da comunidade tomem parte ativa nas decisões e nos projetos que definem, planejam, avaliam, acompanham as trajetórias educativas que os alunos percorrem em seus anos de vida escolar. [...] Nessa perspectiva, a escola (e o sistema educacional como um todo) compõe uma ‘rede’ de possibilidades educativas, exercendo sua especificidade e recolocando-se na relação com os outros espaços de educação na cidade (MOLL, 2003, p. 2-3).

Dessa forma, caracteriza-se a importância de considerarmos as possibilidades de articulação entre escola e comunidade em um movimento de ressignificação tanto da instituição escolar quanto dos sujeitos, espaços e instituições do entorno, do bairro e da cidade. Ainda a partir do que nos traz Moll (2003), tal articulação, para que seja efetiva e crie novas possibilidades à educação, deve fundamentar-se no diálogo e busca pela democracia e convivência respeitosa.

Neste sentido, partindo do princípio de que a instituição escolar pode ser o agente mediador e desencadeador do diálogo entre escola e comunidade, Moll (2003) propõe uma série de questões desafiadoras, apresentadas a seguir, que visam a auxiliar nesse processo de articulação e ressignificação:

- Qual é o grau de identidade do projeto pedagógico da escola com as pessoas que vivem na comunidade? Qual é o diálogo que existe entre comunidade e escola?
- O que a escola conhece da vida da comunidade e seus espaços de convivência? Quais são os espaços de convivência que existem na comunidade? Que atores sociais estão presentes na comunidade?
- Como os pais e outras pessoas da comunidade participam da vida da escola? Quando essas pessoas vêm à escola e quando a escola vai à comunidade?
- Nos atuais processos de participação, acontece o diálogo com a exposição e a argumentação explicitadoras de diferentes pontos de vista? Supera-se o formalismo presente em muitas escolas, nas quais os pais apenas ratificam decisões já tomadas pela equipe diretiva?
- Que lugar a escola ocupa no tecido social em que está inserida? A comunidade usa o espaço físico da escola fora do período de aulas? A quadra de esportes, a biblioteca, a sala de informática, o pátio, o laboratório, estão à disposição dessa comunidade sem a presença de quem dirige a escola? Ou a escola é fechada no fim da tarde de sexta-feira e só reabre na segunda pela manhã? (MOLL, 2003, p. 5).
TRATA-SE DE UMA CITAÇÃO DIRETA? Todo o texto?

Tendo por base as considerações postas até o momento, discutiremos, nos itens a seguir, algumas perspectivas de articulação entre escola e comunidade, postas a partir das considerações de diferentes autores. A intenção será a de apresentar alguns estudos que vêm abordando a temática, bem como as contribuições de cada um deles para uma maior compreensão da escola em seu contexto.

3.3.2.1 Cidades Educadoras

Um marco importante para a ideia de articulação entre escola e comunidade de entorno é, sem dúvida, a *Carta de Barcelona* ou *Manifesto das Cidades Educadoras*, aprovada no primeiro Congresso Internacional das Cidades Educadoras, em 1990, e revisto em Bolonha, na Itália, no ano de 1994, na qual se encontram alguns princípios básicos da cidade que educa (GADOTTI, 2005).

Segundo Gadotti (2000; 2005), diante das transformações recentes em nossa sociedade, do contexto da globalização e da chamada era da informação, um novo sentido deve ser dado à educação e escola, que devem passar a acompanhar a produção e ampliação do conhecimento, o desenvolvimento das novas tecnologias, a intensificação da diversidade social e cultural. Neste sentido, surgem os conceitos de “escola cidadã” e “cidade educadora”, que se complementam e dizem respeito a uma escola que se preocupa com a formação para a cidadania e se abre à participação e apropriação pela população da cidade à qual pertence, enxergando, nos espaços e na comunidade da cidade, possibilidades de educação e formação. Além disso, a escola deve educar para respeitar as diferenças, abrindo-se para a diversidade cultural, para que o cidadão da cidade educadora esteja atento a essas diferenças, saiba respeitar e conviver com a diversidade em todos os seus aspectos. De acordo com Gadotti (2005, p. 135):

O movimento da Escola Cidadã inicialmente muito centrado na democratização da gestão e no planejamento participativo, aos poucos ampliou suas preocupações para a construção de um novo currículo (interdisciplinar, transdisciplinar, intercultural) e de relações sociais, humanas e intersubjetivas novas, enfrentando os graves problemas gerados pelo aumento da violência e da deterioração da qualidade de vida nas cidades e no campo.

Você sabia?

O I Congresso Internacional de Cidades Educadoras, realizado em Barcelona, na Espanha, reuniu representantes de um grupo de cidades dispostas a trabalhar ativamente no uso e evolução dos espaços da cidade, conforme o documento aprovado. Tal documento, de acordo com o que foi informado anteriormente, ficou conhecido como Carta de Barcelona ou Manifesto das Cidades Educadoras. Em 1994, na terceira edição do congresso, realizada em Bolonha, essa carta foi revista, e o movimento das Cidades Educadoras formalizou-se como associação internacional. No ano de 2008, a cidade de São Paulo sediou o X Congresso Internacional de Cidades Educadoras. FOI O DÉCIMO CONGRESSO? SIM!

A articulação entre escola e cidade pressupõe o diálogo entre ambas e favorece a criação de comunidades que participam ativamente da gestão não apenas da escola, passando a assumir para si a responsabilidade e o controle social da cidade. Assim, a partir desse movimento, vêm se delineando novos rumos para a Educação e escola brasileira – sobretudo, a pública -, inclusive, segundo Gadotti (2005), como uma reação da sociedade à tendência neoliberal de internacionalização da educação.

Assim, diante de todas as mudanças pelas quais vem passando a sociedade, a escola passa a assumir novos papéis e, mais do que isso, ao articular-se com a comunidade de entorno, abre possibilidades para a própria transformação da realidade e do contexto em que se localiza.

Na proposta das Cidades Educadoras, o papel da escola passa a ser o de criar condições para o exercício da cidadania de todos e todas. Assim, sua função não se limita apenas ao ensino dos conhecimentos acumulados historicamente, embora este seja, sem dúvida, um de seus importantes objetivos. Nessa perspectiva, a escola deve também educar para ouvir, respeitar e valorizar as diferenças, uma vez que, diante da necessidade de efetiva democratização do ensino, faz-se necessária uma nova escola, que, de fato, contempla a diversidade cultural, étnico-racial e de gênero presente em nossa sociedade.

Neste sentido, é possível afirmar que as novas demandas sociais exigem da escola novas funções, novos papéis, e é nessa perspectiva que a proposta das Cidades Educadoras atua. Conforme afirma Gadotti (2005, p. 4):

Diante dos novos espaços de formação criados pela sociedade da informação ela [a escola] os integra e articula. Ela deixa de ser 'lecionadora' para ser cada vez mais 'gestora' da informação generalizada, construtora e reconstrutora de saberes e conhecimentos socialmente significativos. Portanto ela tem um papel mais articulador da cultura, um papel mais dirigente e agregador de pessoas, movimentos, organizações e instituições. [...] É uma escola presente na cidade e que cria novos conhecimentos sem abrir mão do conhecimento historicamente produzido pela humanidade, uma escola científica e transformadora.

Fica, assim, evidente que a proposta das Cidades Educadoras pressupõe novas formas de encarar o papel da escola na comunidade, bem como os próprios espaços do bairro e da cidade.

3.3.2.2 Fórum escolar

Outro autor que vem trabalhando com a perspectiva de articulação entre escola e comunidade é Araújo (2006; 2007). Ao abordar procedimentos e estratégias para uma educação em valores, o autor aponta o estreitamento das relações entre escola e comunidade como uma possibilidade de construção de um ambiente ético que favorece o trabalho com valores morais na escola.

Araújo também pauta seu trabalho na *Carta de Barcelona* e destaca, de tal documento, quatro princípios a serem seguidos pela cidade educadora que considera fundamentais:

- liberdade e diversidade cultural;
- organização do espaço físico urbano;
- qualidade de vida a partir de um meio ambiente saudável e um espaço urbano em equilíbrio com os recursos naturais;
- consciência dos mecanismos de exclusão e marginalização que afetam os habitantes e grupos.

A proposta de Araújo (2006; 2007), sem tirar da escola a responsabilidade pela instrução e formação dos sujeitos, consiste em ampliar o trabalho educativo para além dos muros escolares como uma nova possibilidade de trabalho com valores éticos e na direção da formação para cidadania e democratização das relações. Segundo o autor, é importante que a escola esteja em contato direto com seu entorno, chamando a comunidade a participar dos processos educativos na medida de suas possibilidades e responsabilidades. Assim:

Reforçar a importância da articulação entre sujeito e cultura/sociedade na construção da cidadania, e de relações mais justas e solidárias no seio da comunidade em que se vive pode indicar possibilidades para o desenvolvimento de ações educativas que levem a uma reorganização na forma como a escola está estruturada, tanto do ponto de vista físico quanto pedagógico (ARAÚJO, 2007, p. 57-8).

Diante de tais considerações, uma das ações que Araújo (2007) propõe é a implementação do chamado Fórum Escolar nas escolas. A ideia é que o fórum seja composto por diferentes representantes da *comunidade escolar e não escolar* para que haja uma articulação entre o currículo da escola e as temáticas relevantes para a comunidade de entorno.



Educadores comunitários coordenando o Fórum Escolar.

Fonte: <<http://www.uspleste.usp.br/uliarau/textos/PAPERAME2007-def.pdf>>. Acesso em: 08 fev. 2013.

Por conta das especificidades de cada escola/comunidade, a organização do fórum será diferente em cada situação e deverá ser o mais aberto possível, favorecendo a participação e opinião de todos os envolvidos. No entanto, em geral, o trabalho deve ser iniciado por um grupo de docentes - chamados de educadores comunitários -, que são responsáveis por promover a aproximação e o diálogo entre os interessados na constituição do fórum escolar.

Um dos objetivos do Fórum, a partir da participação de todos por meio do diálogo, é o planejamento e organização de atividades e projetos em comum, que abordam conteúdos de ética e cidadania.

O fórum escolar, segundo Araújo (2007), implementa ações que acabam por interferir tanto “internamente” quanto no ambiente “externo” à escola:

As ações “para dentro da escola” estão relacionadas aos conteúdos abordados nos projetos desenvolvidos na comunidade, que passam a ser incorporados às disciplinas do currículo escolar - Português, Matemática, Geografia, Artes etc.

Já o movimento “para fora” está na aproximação da escola com a comunidade e os espaços de aprendizagem do entorno, e na aproximação com as pessoas que convivem no bairro e em locais próximos à escola - familiares, comerciantes, trabalhadores.

Essas ações, segundo Araújo (2007), auxiliam no trabalho com educação em valores, sensibilizam o olhar de todas e todos os(as) envolvidos(as)

para a importância de conteúdos de ética e cidadania na dinâmica da sociedade e conseqüentemente contribuem com a construção de um ambiente mais ético.

A ideia, em última instância, é alcançar uma mudança de cultura da escola, isto é, de cada escola, a partir da qual os profissionais da Educação compreendam que podem e devem contar com a contribuição de membros e instituições da comunidade de entorno, e, ao mesmo tempo, a comunidade passe a enxergar, na escola, a importância de seu papel na instrução e formação dos educandos. A transformação do ambiente e espaço escolar, contudo, não pode simplesmente ocorrer, conforme Araújo (2007), de fora para dentro nem de dentro para fora. O processo envolve um pacto democrático e um intenso diálogo entre escola e comunidade a partir dos quais se alcançam uma educação de maior qualidade e um ambiente mais ético e democrático.

O trabalho com o Fórum Escolar é, portanto, um trabalho em conjunto. Ao ampliar as possibilidades de participação, a articulação entre escola e comunidade ressignifica também o trabalho com os conteúdos escolares. Dessa forma, os conhecimentos trabalhados na escola passam a abranger não apenas os conteúdos científicos, mas também os conhecimentos e necessidades apontados pela sociedade. Ao serem incluídas na escola, as pessoas da comunidade têm a possibilidade de participar por meio de suas competências e saberes. E, dessa forma, segundo o autor:

O conhecimento popular, senso comum, torna-se, então, base para a sua própria superação. Ou seja, a realidade dos discentes passa a ser incorporada à escola, sua cultura, suas formas de conhecer e explicar o mundo, suas crenças e valores, são o ponto de partida para o desenvolvimento dos conteúdos escolares. É neste ponto de intersecção de conhecimentos, que as características e a cultura de uma comunidade (excluídas do currículo escolar) passam a ser valorizadas, permitindo que estas pessoas, até então excluídas da escola, reconheçam-se na instituição. Referimo-nos, pois, à construção de valores, mais especificamente à re-valorização da escola por parte de camadas da sociedade que apenas recentemente passaram a integrar esta instituição (ARAÚJO, 2006, p. 53).

Fórum Escolar e construção de valores

Uma pesquisa realizada junto a escolas municipais de São Paulo relata experiências com o Fórum Escolar, buscando investigar as possíveis contribuições dessa articulação entre escola e comunidade a uma

educação que visa a construção de valores éticos e democráticos. Os resultados dessa pesquisa, bem como a fundamentação teórica que a embasa, podem ser encontrados no artigo:

ARAÚJO, U. F. Educação comunitária e a construção de valores de democracia e cidadania. Disponível em: <<http://www.uspleste.usp.br/uliarau/textos/PAPERAME2007-def.pdf>>. Acesso em: 08 fev. 2013.

3.3.2.3 Comunidades de Aprendizagem

Uma terceira proposta que convém aqui destacar e que tem como um de seus objetivos aproximar a escola da comunidade a partir de relações pautadas no diálogo é o projeto de Comunidades de Aprendizagem (MELLO, 2003; Elboj et al., 2002), que vem sendo desenvolvido na Espanha e em algumas escolas no Brasil, em especial na cidade de São Carlos².

De acordo com Mello (2003), o projeto Comunidades de Aprendizagem surgiu na década de 1980 em escolas dos Estados Unidos e Espanha como proposta para lidar com problemas como a distância entre família e escola, desigualdade e baixa qualidade na educação de grupos excluídos social e culturalmente e indisciplina dos alunos e alunas. Segundo a autora, na década de 1990, o termo passou a ser utilizado também na perspectiva das Cidades Educadoras e dos espaços na rede informática.

Para essa perspectiva, transformar uma escola em uma Comunidade de Aprendizagem significa estabelecer uma relação dialógica entre escola, envolvendo direção, docentes, alunos, funcionários e comunidade - familiares, profissionais do entorno e voluntários interessados em participar - na busca por uma escola de maior qualidade e que contempla os interesses de todos com ela envolvidos, em que todos e todas possam aprender e conviver a partir de relações fundamentadas na democracia, solidariedade e respeito à diversidade. De modo mais amplo, almeja-se à transformação da instituição escolar, mas também da comunidade e da sociedade como um todo em busca do benefício de todos e todas.

2 As ideias aqui expostas a respeito da proposta de Comunidades de Aprendizagem têm por base o trabalho desenvolvido na Espanha, pelo CREA/UB (Centro Especial de Investigação em Teorias e Práticas Superadoras de Desigualdades da Universidade de Barcelona) e, no Brasil, pelo Niase/UFSCar (Núcleo de Investigação e Ação Social e Educativa da Universidade Federal de São Carlos).

Para isso, deve haver também uma

mudança de hábitos e atitudes das famílias, profissionais da educação (incluindo-se professores e professoras), alunos e alunas e de toda a comunidade em torno da idéia de construir uma escola onde todas as pessoas aprendam (MELLO, 2003, p. 6).

Uma Comunidade de Aprendizagem conta com uma Comissão Gestora, que, formada por membros representantes de cada grupo que vivencia e se responsabiliza pela escola, é responsável por gerenciar o projeto. Podem ser gestores da escola e do poder público: docentes, estudantes, familiares, comunidade, associações e instituições do entorno etc. Os membros da Comissão Gestora reúnem-se semanalmente e dialogam sobre os problemas e dificuldades enfrentados, bem como as possíveis soluções e ações. A educação e a escola passam a ser de responsabilidade não apenas dos educadores e educadoras, mas também de toda a comunidade - família, voluntários, associações e instituições do bairro -, que participa ativamente das decisões, planos e ações a serem implementados. Neste sentido:

No que diz respeito à gestão do centro educativo, o envolvimento de familiares e associações do bairro na escola que querem para seus filhos e filhas (...) apóia-se e visa o diálogo igualitário, a construção de sentido e a transformação da escola em uma Comunidade de Aprendizagem. Não se trata de envolvê-los de maneira periférica ou que se sintam usados pela escola. Assumem de fato o centro como espaço público, tendo sobre ele direito e por ele responsabilidade. Ao ceder a palavra e o espaço de ação às famílias, a membros da comunidade local e ao alunado, pode-se reorganizar a escola de forma a ser mais democrática. Altera-se a idéia da educação escolar como recepção de um serviço público, para a idéia de protagonismo na gestão pública (MELLO, 2003, p. 11).

Transformar uma escola em uma Comunidade de Aprendizagem pressupõe duas grandes etapas: o ingresso no projeto e sua consolidação.

- O processo de ingresso envolve as fases de sensibilização, tomada de decisão, sonho, seleção de prioridades e planejamento e é acompanhado de perto por membros da equipe que estuda e desenvolve o projeto, caracterizando uma parceria entre Universidade e Ensino Básico:

Durante a sensibilização, da qual participam inicialmente os profissionais da escola e, em um segundo momento, os membros da comunidade de entorno, discutem-se o contexto da sociedade atual e suas demandas de formação, a estrutura e pressupostos do projeto e os compromissos a serem assumidos por todos.



A partir das temáticas discutidas e apresentadas no decorrer da fase de sensibilização, escola e comunidade se reúnem para a tomada de decisão, uma vez que o projeto só é efetivamente implantado a partir da concordância da maioria dos membros.



Em seguida, passa-se para a fase de sonho, durante a qual profissionais da escola e membros da comunidade levantam juntos o que sonham para a escola que desejam, isto é, quais as metas a serem atingidas e as transformações e ações que desejam para a escola.



Levantados todos os sonhos, que são sugeridos por todos os participantes - desde estudantes até a direção e coordenação da escola -, o próximo passo é a fase de seleção de prioridades, na qual tais sonhos são ordenados, buscando-se atender primeiramente àqueles mais urgentes ou aos que necessitam de poucos (ou nenhum) recursos adicionais.



Por fim, parte-se para o planejamento, durante o qual são criadas comissões mistas - ou seja, com a participação de membros da escola e comunidade - responsáveis pelas ações a serem tomadas na direção das metas priorizadas.

- Inicia-se, assim, a segunda etapa, de consolidação do projeto, que envolve: a investigação na busca por recursos, acordos e possibilidades para se alcançar os sonhos; formação contínua de todos os envolvidos e avaliação permanente das ações realizadas e das decisões tomadas pelas pessoas envolvidas.

Todas as etapas do processo são vivenciadas e construídas em conjunto, em um diálogo entre todos e com participação de membros da escola e comunidade.



Atividades em sala de aula, que acontecem nas escolas que são Comunidades de Aprendizagem, contando com a participação de voluntários (familiares, membros da comunidade).

A partir da Teoria da Ação Comunicativa de Habermas (1999) e da dialogicidade de Paulo Freire (1995), o projeto de Comunidades de Aprendizagem propõe o conceito de “aprendizagem dialógica”, que se fundamenta na ideia de comunicação, de diálogo e de educação, entendidos “como uma tríade transformadora das desigualdades sociais (MELLO, 2003).

O conceito de aprendizagem dialógica é composto por alguns princípios que norteiam todas as ações, condutas e objetivos a serem alcançados. São eles: diálogo igualitário, inteligência cultural, transformação, dimensão instrumental, solidariedade, criação de sentido e igualdade de diferenças. Embora abordados separadamente, devem ser compreendidos como uma unidade, já que constroem conjuntamente o sentido da aprendizagem dialógica, base para a implementação de uma Comunidade de Aprendizagem. Vejamos cada um dos princípios.

- Diálogo igualitário: a partir desse princípio, considera-se que a fala dos sujeitos que se comunicam deve ser tomada não pela posição que ocupam - idade, sexo, profissão, escolaridade etc. -, mas pelo argumento que colocam. Desse modo, a validade é dada pelo próprio argumento e não pela pessoa que o proferiu;
- Inteligência cultural: pressupõe que cada sujeito, ao estabelecer interações e diálogo com os demais, o faz a partir de sua própria cultura e visão de mundo, bem como experiências e conhecimentos próprios.

Considerando a diversidade dos sujeitos que compõem a escola e a comunidade, esse princípio é fundamental para que se deem o respeito e a valorização dos diferentes pontos de vista e diferentes culturas, o que enriquece o diálogo e o planejamento das ações, bem como as formas de analisar e resolver situações de conflito. Afinal, ao levar em conta a inteligência cultural, o diálogo passa a ser instrumento fundamental, e a resolução das situações passa a ser fortalecida pelas ações e decisões coletivas, e não mais individuais (ELBOJ et al., 2002);

- **Transformação:** a aprendizagem dialógica, por meio dos princípios de diálogo igualitário e inteligência cultural, acaba por promover um processo de transformação, que ocorre, segundo Mello (2003), tanto internamente a cada sujeito, quanto externamente. Fala-se, nesse último caso, da própria transformação da escola, da comunidade e da sociedade como um todo em busca do benefício de todos e todas;
- **Dimensão instrumental:** está relacionada ao acesso ao conhecimento, visto como fundamental para a vida do sujeito, sobretudo em nossa sociedade atual - considerada a era da informação -, e para a promoção das transformações sociais;
- **Solidariedade:** quanto ao princípio da solidariedade, vista como um elemento da aprendizagem dialógica, ela é fundamental para a construção de um projeto comum entre todos os envolvidos, englobando comunidade e escola. Neste sentido, a solidariedade é algo mais do que a troca ou a interação. Seu objetivo é a mudança nas condições sociais e culturais dos menos favorecidos em um projeto de transformação social a partir da ação educativa. Assim, pensar na solidariedade é considerar não apenas a interação entre os sujeitos, mas também a solidariedade de cada um para com os grupos em situação de exclusão e marginalização social e para com o compromisso de construir uma escola de qualidade;
- **Criação de sentido:** esse princípio busca contribuir, por meio da aprendizagem dialógica - para a construção da identidade dos sujeitos diante das transformações- instabilidades e multiplicidade de escolhas pelas quais vem passando a sociedade atual. A criação de sentido implica considerar que cada sujeito tem possibilidade de reflexão e ação e que precisa sentir-se protagonista de sua própria existência, podendo decidir sobre seu projeto de vida e fazer escolhas, em vez de submeter-se a um modelo pré-definido, igual para todos ou a um futuro condicionado a circunstâncias sociais, culturais e econômicas (ELBOJ et al., 2002). Assim:

Diante das múltiplas possibilidades de escolha de como viver, é difícil ter-se um único projeto para todos os coletivos ou pessoas, sendo igualmente difícil para a escola saber que valores afirmar. Assim, propor, por meio da aprendizagem dialógica, a criação de sentido pelas pessoas e pelo grupo, no diálogo igualitário, em que cada pessoa pode examinar as possibilidades, refletir criticamente sobre elas e fazer suas escolhas, torna-se fundamental (MELLO, 2003, p. 6).

- Igualdade de diferenças: por meio desse princípio, defende-se uma proposta de educação igualitária para todos e todas sem deixar de lado as diferenças que caracterizam cada sujeito ou cada grupo. Para uma Comunidade de Aprendizagem, é essencial a possibilidade de participação por parte de todos que convivem na escola e, por meio da aprendizagem dialógica, os sujeitos - alunos, professores e membros da comunidade - desenvolvem a consciência da importância de se relacionar com o(s) outro(s), o que conduz ao respeito e valorização da diversidade de modos de vida, culturas e pontos de vista.

Assim, a partir do princípio de igualdade de diferenças, a ideia é que pessoas diferentes possam se unir e, por meio do diálogo, trabalhar em busca de um projeto comum. Nesse processo, ao terem voz e possibilidade de participação e colaboração, os indivíduos e grupos se veem respeitados e representados. Ao mesmo tempo, as diferentes perspectivas e habilidades dos membros que compõem a comunidade acabam por enriquecer o diálogo estabelecido, ampliando as possibilidades de resolução dos problemas e de compreensão das situações. Em outras palavras, pensar na igualdade de diferenças implica assegurar a presença das diferentes culturas para que as crianças possam aprender sem ter sua identidade cultural ou identidade religiosa agredidas pelo trabalho desenvolvido na escola (ELJOB et al., 2002).

Em linhas gerais, o diálogo torna-se um importante meio para a aprendizagem, o estabelecimento de relações democráticas e solidárias, a participação por meio de acordos e apresentação de argumentos por parte de todos os envolvidos na busca de uma escola que atenda à diversidade dos membros que a compõe. Em última instância, é um meio pelo qual se alcança a própria transformação social.

3.3.2.4 Sintetizando...

Podemos dizer que as três perspectivas de articulação entre escola e comunidade aqui apresentadas, embora partam de referenciais e realidades educacionais diferentes, possuem características em comum.

Em primeiro lugar, todas elas reconhecem a importância do diálogo respeitoso e democrático no processo de aproximação entre os profissionais da Educação e membros da comunidade, de tomada de decisões e da identificação de problemas, conflitos e soluções.

Em segundo lugar, evidenciando a necessidade de participação ativa, buscam desenvolver a responsabilidade e o compromisso de todos os envolvidos, em um movimento no qual a escola passa a ser vista como parceira das famílias e da comunidade.

Esses dois aspectos, contudo, só ganham sentido no terceiro ponto de convergência: a intenção de transformação do olhar sobre a escola, do ambiente escolar e da própria sociedade em direção à superação de desigualdades e injustiças, bem como à convivência democrática e respeitosa na diversidade.

Ficam, assim, evidenciadas as importantes contribuições e possibilidades criadas a partir da articulação entre escola e comunidade.

3.4 Considerações finais

No presente capítulo, buscamos compreender melhor a escola em seu contexto. Entendemos que nosso olhar sobre a escola, que subsidia em grande medida a prática de ensino, deve levar em conta não apenas o que ocorre no interior dos muros escolares, mas também os aspectos compreendidos em seu entorno e nas relações entre escola e comunidade. Esse olhar, como vimos, pode nos auxiliar na busca por uma educação de maior qualidade, que atende a todos e todas e contribui também para o processo de ressignificação do papel da escola na sociedade.

Assim, nossa discussão buscou apontar alguns aspectos relevantes a serem observados na relação entre escola e família e, em seguida, na articulação entre escola e comunidade. Pensamos, assim, ter evidenciado as contribuições trazidas a partir do estreitamento das relações entre a escola e os membros, instituições e espaços do entorno.

3.5 Estudos complementares

- **Sobre Comunidades de Aprendizagem:**

Assista ao vídeo do projeto Comunidades de Aprendizagem, desenvolvido pelo Niase/UFSCar. O vídeo apresenta os pressupostos teóricos, objetivos e ações desenvolvidas junto a escolas municipais da cidade de São Carlos -SP.

Disponível em:

<http://www.comunidadesdeaprendizagem.ufscar.br/Comunidades_WMV.wmv>. Acesso em: 08 fev. 2013.

- **Sobre a proposta das Cidades Educadoras:**

GADOTTI, M.; PADILHA, P. R.; CABEZUDO, A. (Orgs.) *Cidade Educadora: princípios e experiências*. São Paulo: Cortez, 2004.

GÓMEZ-GRANELL, C.; VILA, I. (Orgs.). *A cidade como projeto educativo*. Porto Alegre: Artmed, 2003.

3.6 Referências

ARAÚJO, U. F. Ética, cidadania e educação comunitária. In: CONGRESSO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE SÃO PAULO, 5, 2006, São Paulo. *Anais do V Congresso Municipal de Educação de São Paulo*. São Paulo: Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, 2006. p. 51-54. Disponível em: <<http://www.uspleste.usp.br/uliarau/textos/eticacidadaniaedcomunitaria.pdf>>. Acesso em: 08 fev. 2013.

_____. A construção social e psicológica dos valores. In: ARANTES, V. A. (Org.). *Educação e valores: pontos e contrapontos*. São Paulo: Summus, 2007. p. 17-64.

ELBOJ, C. et al. *Comunidades de aprendizaje: transformar la educación*. Barcelona (ESP): Graó, 2002.

EZPELETA, J.; ROCKWELL, E. *Pesquisa participante*. São Paulo: Cortez, 1986.

FREIRE, P. Prefácio. In: POSTER, C.; ZIMMER, J. (Org.). *Educação comunitária no terceiro mundo*. Campinas: Papyrus, 1995.

GADOTTI, M. Perspectivas atuais da educação. *São Paulo em perspectiva*, São Paulo, v. 14, n. 2, p. 3-11, 2000. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/spp/v14n2/9782.pdf>>. Acesso em: 08 fev. 2013.

_____. A escola na cidade que educa. *Cadernos Cenpec*, São Paulo, p. 133-9, 2005.

HABERMAS, J. *Teoria da ação comunicativa*. Madri (ESP): Taurus, 1999.

KNOWLES, J. G.; COLE, A.; PRESSWOOD, C. S. *Through preservice teachers' eyes: exploring field experiences through narrative and inquiry*. Nova Iorque (EUA): Macmillan College Publishing Company, 1994.

MARINI, F.; MELLO, R. Relação entre a escola e famílias de classes populares: desconhecimento e desencontro. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED (Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação), 23, 2000, Caxambu. *Reuniões anuais da Anped*. Rio de Janeiro: [s.e.], 2000. [s.p.].

MELLO, R. R. Comunidades de Aprendizagem: democratizando relações entre escola e comunidade. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED (Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação), 26, 2003, Poços de Caldas. *Reuniões anuais da Anped*. Rio de Janeiro: [s.e.], 2003. [s.p.].

MOLL, J. Reinventar a escola dialogando com a comunidade e com a cidade: novos itinerários educativos. *Pátio - Revista Pedagógica*, Porto Alegre, p. 58-61, 2003. Disponível em: <<http://www.anj.org.br/jornaleeducacao/biblioteca/artigos/reinventar-a-escola-dialogando-com-a-comunidade-e-com-a-cidade-novos-itinerarios-educativos/>>. Acesso em: 08 fev. 2013.

PARO, V. H. *Gestão democrática da escola pública*. São Paulo: Ática, 1997.

SOBRE OS AUTORES

Andrea Braga Moruzzi

Pedagoga pela Unicamp, com mestrado em Educação pela UFSCar, atualmente é doutoranda do mesmo programa, na linha de pesquisa Teorias e Práticas Pedagógicas e/em Educação. Atuou no ensino público superior e em escolas públicas do ensino básico em diversas modalidades do ensino: jovens e adultos, séries iniciais e educação infantil. Atualmente trabalha com Educação a distância (EaD), UAB da UFSCar. As linhas de estudo que vem atuando são: infância e criança, educação infantil, sociologia da infância. Educação e diferença. Sexualidade e infância.

Cristina Satiê de Oliveira Pátaro

Professora Adjunta da Universidade Estadual do Paraná – UNESPAR, campus de Campo Mourão (Fecilcam). Pedagoga e Mestre em Educação (Unicamp), Doutora pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade de São Paulo (USP). Tem experiência como docente no Ensino Superior e nas séries iniciais do Ensino Fundamental. Atualmente, desenvolve estudos e pesquisas em Psicologia e Educação, voltados para temáticas como cognição e afetividade, desenvolvimento moral e organização do pensamento humano, investigando os processos subjetivos e suas implicações na educação para a infância e juventude.

Ricardo Fernandes Pátaro

Pedagogo e Mestre em Educação (Unicamp). Atualmente é professor assistente do Departamento de Pedagogia da Universidade Estadual do Paraná – UNESPAR, campus de Campo Mourão (Fecilcam) e cursa o Doutorado em Educação na Universidade Estadual de Maringá – UEM (Linha Ensino, Aprendizagem e Formação de Professores). Tem experiência como docente no Ensino Superior e nas séries iniciais do Ensino Fundamental. Dedicar-se a estudos relacionados aos princípios da complexidade, transversalidade e interdisciplinaridade na escola básica.

Thais Cristina Rodrigues Tezani

Graduada em Pedagogia com especialização em Psicopedagogia pela Universidade do Sagrado Coração. Mestre e Doutora em Educação pela UFSCar. Atualmente é Professora no Departamento de Educação da Faculdade de Ciências da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho UNESP - Bauru/SP. Tem experiência como docente e coordenadora pedagógica nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Dedicar-se aos estudos das políticas e práticas relacionadas à integração das tecnologias da informação e da comunicação nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

