

**Revista Internacional de
Formação de Professores
(RIPF)**

**ISSN: 2447-8288
v. 2, n.1, 2017**

**ENSINO E APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO BÁSICA:
PERSPECTIVA DE ESTUDANTES PARA A FORMAÇÃO
DOCENTE**

**TEACHING AND LEARNING IN BASIC EDUCATION: THE
STUDENTS PERSPECTIVE FOR TEACHER TRAINING**

Submetido em 10/10/2016

Avaliado em 20/10/2016

Aceito em em 10/11/2016

Sueli de Lima

Professora Universidade do Estado do Rio de Janeiro.
Pesquisadora do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Formação
de Educadores - GEPEFE – FEUSP. Contato:
suelima@artedeeducar.org.br

Maria Isabel de Almeida

Professora da Faculdade de Educação da USP. Coordenadora do
Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Formação de Educadores -
GEPEFE – FEUSP. Contato:
mialmei@usp.br

Ensino e aprendizagem na educação básica: perspectiva de estudantes para a formação docente**Resumo**

O objetivo deste estudo é analisar as contribuições de estudantes de meios populares para a formação do professor do Ensino Fundamental, a partir do diálogo com estudos da área da Didática, especialmente sobre as suas relações com a escola e o saber escolar.

Palavras-chave

Escolas. Estudantes. Conhecimento. Formação de professores.

Teaching and learning in basic education: the students perspective for teacher training**Abstract**

This article intends to analyze the large contributions of students to their teachers training, in elementary schools. Dialoguing with others analysis from Didatic, especially about the relations with the different types of school knowledge.

Keywords

School. Students. Knowledge. Teacher's training.

Introdução

Busca-se, neste artigo,¹ contribuir para os interesses da universidade em formar professores em condições de enfrentar o contraditório campo da educação investigando o que os estudantes do ensino fundamental têm a dizer sobre suas experiências nas escolas, em especial sobre as suas relações com os saberes escolares.

A educação, como nos ensinou Paulo Freire (2006), é um lugar de conflito, onde o diálogo precisa ser conquistado.² O que me desafiou, na condição de professora interessada nos processos de ensino-aprendizagem de jovens de camadas populares, foi pensarmos como as contribuições de estudantes do ensino fundamental podem contribuir para o trabalho de formação docente que realizamos nas licenciaturas.

O trabalho teve como objetivo investigar quais relações estudantes entre 11 e 15 anos, do Ensino Fundamental, estabelecem com os saberes escolares, buscando sistematizar suas contribuições para a didática e a formação de professores.

Os trabalhos desenvolvidos por Charlot (2000, 2009, 2013) serviram de base para a análise das relações de estudantes com o saber escolar. Para dar voz aos sujeitos da pesquisa, constituiu-se um Grupo Dialogal com 15 adolescentes cursando três escolas no ensino fundamental, com distintos desempenhos nas suas escolas, todos moradores de áreas populares com renda média de um salário-mínimo. Os resultados, acreditamos, ajudam a enfrentar os desafios e contradições presentes nas relações universidade/escola/formação de professores.

Quando houver citação direta, maior que três linhas, utilizar o seguinte padrão:

Entrar na escola é participar de uma relação com o saber

O primeiro direito social elencado no artigo 205 da Constituição Federal do Brasil de 1988 é a educação, entretanto, sua garantia a todos os brasileiros, quase 30 anos depois da promulgação da Constituição, ainda está longe de ser assegurada. O abandono da escola, ou o denominado “fracasso”, atinge fortemente a população mais pobre, trazendo consequências para toda a sociedade. Sabemos que o percurso escolar de estudantes no Brasil é marcado por fortes desafios. Segundo a PNAD (2012), a taxa de frequência escolar bruta dos jovens entre 15 a 17 anos era de 84,2% em 2012. A taxa líquida era de 54% no mesmo ano, para a mesma faixa de idade. Cerca de 30% dos jovens nesta faixa etária cursavam ainda o ensino fundamental. No âmbito escolar, as desigualdades são expressas

¹ Neste artigo apresentam-se alguns resultados da tese de doutorado, desenvolvida na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo/ FEUSP (MOREIRA, 2014), sob a orientação da professora Dra. Maria Isabel Almeida.

tanto no acesso à escola como na pirâmide que representa o sistema escolar e as condições sociais de seus integrantes.

De acordo com Charlot (2000), entrar na escola é algo mais complexo do que estar matriculado: possui também uma dimensão subjetiva. Trata-se de participar de uma relação com o saber capaz de contribuir para a construção de sentido para quem estuda. Os estudos desenvolvidos pelo autor (Charlot, 2009) apontam que a escola é considerada importante para mais de 50% dos jovens entrevistados, mas, contraditoriamente, eles não se sentem mobilizados por ela. Ou seja, não vivenciam sua importância, não a reconhecem como um espaço de aprendizagem. O valor que atribuem à escola situa-se em uma dimensão institucional, relacionada à aquisição de diploma, afirma o pesquisador. Essa incongruência na relação com a escola se dá porque “é preciso que o próprio saber (a formação, a cultura) surja enquanto chave do futuro desejável” (Charlot, 2009).

Em relação a esse contexto, Charlot (2000) propõe a “leitura positiva”, opondo-se à teoria da deficiência sociocultural — leitura hegemônica do mundo. A leitura positiva, baseada no diálogo, fundamenta-se no prestar atenção ao que as pessoas “fazem, conseguem, têm e são”, para usar os verbos utilizados pelo autor. Essa leitura corresponde a uma postura epistemológica que busca interpretar a diferença, que é lida como falta, deficiência. A leitura positiva fornece as bases de uma leitura plural para o mundo, posto que compreende o estudante como um sujeito que possui uma história, interpreta, resiste e busca interferir no mundo. Praticar essa leitura é exercer uma postura horizontal e dialógica com o outro, pois esta relação se constrói através de uma sociologia do sujeito, do reconhecimento da autonomia do outro, bem como de suas condições como um ser social e subjetivo, simultaneamente.

As ideias de Charlot (2000) vão ao encontro das de Sousa Santos (2007), nos estudos em que aborda as relações sociais e os saberes. Sousa Santos (2007) trabalha com a ideia de que a diversidade do mundo é inesgotável e de que a diversidade epistemológica ainda está para ser construída. Nessa perspectiva, o conhecimento é interconhecimento e se desenvolve através do diálogo expresso nas continuidades, simultaneidades ou possíveis atravessamentos entre saberes. O desafio é superar o isolamento através do que valoriza e nomeia de copresença. Copresença significa aprender com o outro sem esquecermos de nós mesmos.

Na ecologia de saberes, a busca pela credibilidade de conhecimentos não científicos não significa o descrédito do pensamento científico [...] mas explorar a pluralidade do pensamento científico (Sousa Santos, 2007, p. 87).

Charlot (2000) também afirma que aceitar pensar o “fracasso” corresponde a pensar o estudante com referência restrita à sua posição na escola, que o coloca como aprendiz, portanto, em uma posição desigual no espaço escolar, onde subsistem regras e conhecimentos que são específicos

da escola. Entretanto, se compreendermos o estudante na sua relação com o mundo, criaremos condições para superar a ideia de “fracasso escolar”, pensando o estudante como um sujeito social.

A contribuição de Charlot (2000) nos permite rever a noção de “fracasso escolar” não como um “fato”, mas como uma construção teórica, certa maneira de interpretar a relação estudante-saber-escola. A utilização desse termo e sua recorrência nos discursos da área educacional nos remete à determinada noção de desempenho eficaz comum ao campo da educação. É verdade, admite, que os fenômenos designados como “fracasso escolar” realmente existam, no entanto, questiona este termo. Para ele, “o fracasso escolar não existe, o que existe são alunos em situação de fracasso” (Charlot, 2000, p. 16). Sua afirmação é de que é preciso definir o fenômeno para poder compreendê-lo. Não nega a existência de estudantes que não acessam os saberes que supostamente deveriam adquirir, mas nos mostra que esse “fracasso” possui uma história, tanto de professores, como de estudantes e suas famílias. São essas histórias e seus respectivos sujeitos que precisam ser estudados; trata-se de um problema que cobra contextualização.

Garcia e Moreira (2006) nos provocam quanto aos sentidos de estudar: poderíamos afirmar que existe um conhecimento certo e outro errado para o trabalho na escola? A escola não seria um local bem mais rico se acolhesse os conhecimentos trazidos pelos alunos (principalmente os das classes populares)? Este, nos lembram os autores, resulta das lutas pela sobrevivência que as classes populares vivem, e que, sem dúvida, expressam condições epistemológicas diversas, capazes de emprestar riqueza à tarefa escolar de socializar e produzir conhecimentos. Os autores afirmam que, desde Comenius, ensinar tudo a todos é dar a todos a possibilidade de se posicionar nesse tudo. Abordar o problema dos conhecimentos escolares, das relações dos jovens com os saberes, corresponde a pensar os caminhos para fazer da escola um espaço importante, não só para seus estudantes, mas também para os formadores de professores.

As visões de ciência, e conseqüentemente da didática e dos currículos, estão relacionadas aos desafios das práticas pedagógicas. A mudança no estatuto do saber, a transformação em seus modos de produção, circulação e apropriação, fez com que os saberes saíssem de seus lugares sagrados – escola e universidade. Esse rearranjo não só questiona as lógicas tradicionais de ensino-aprendizagem como nos interroga acerca de outras cartografias de sentido em torno da produção de conhecimento construídas em cooperação por escolas, universidades, professores e estudantes.

O corpus da pesquisa: a didática na visão dos estudantes

Para Franco e Ghedin (2008), os processos investigativos que tornam válida a pesquisa em educação colocam em xeque a concepção clássica de investigação científica. Pesquisar educação é atuar em meio a uma concepção metodológica que supera a concepção dualística que pensa o objeto em separado do sujeito. Essa concepção não corresponde a uma concepção subjetivista, mas a uma

outra racionalidade para a pesquisa em educação. Na perspectiva da autora, a investigação em educação requer a consciência das relações complexas nela implicadas, ou seja, o foco nas relações que constituem a ação de sujeitos entre si e sobre as circunstâncias.

Se compreendermos o método como aquilo que possibilita a compreensão do problema mediante algum instrumento, ele deve ser valorizado tanto na sua dimensão filosófica, propondo os fundamentos da prática investigativa, como também na dimensão operatória, que instaura os procedimentos que o pesquisador vai utilizar para aproximar-se de seu objeto de pesquisa (Franco; Ghedin, 2008). Embora tenha sido necessário evidenciar o método nas etapas anteriores à conclusão da pesquisa, somente ao final foi possível realizar sua descrição precisa, pois foi elaborado em conjunto com o objeto.

Nessa concepção metodológica, a verdade que a ciência persegue é medida em função do grau de coerência que o método mantém com o objeto investigado. O trabalho de construção do método e elaboração do objeto de pesquisa utilizou múltiplas abordagens (qualitativas e quantitativas), buscando coordená-las.

Para desenvolver uma pesquisa científica a partir de fontes que são historicamente construídas buscou-se em Flick (2009), Franco e Ghedin (2008), Gatti (2005) e Kincheloe e Berry (2007) as bases teóricas da pesquisa qualitativa para nos aproximar do objeto investigado. A natureza do problema nos fez optar pela adoção de métodos que consideram as relações entre o pesquisador e os pesquisados como parte constituinte da pesquisa. Utilizou-se como instrumento metodológico o Grupo Dialogal (Domingues, 2006), que, em muitos aspectos, relaciona-se com o Grupo Focal (Flick, 2009; Gatti, 2005). Ambos são grupos constituídos de pesquisados e pesquisador, que, juntos, realizam uma série de debates planejados previamente pelo pesquisador para obter informações e identificar experiências acumuladas pelo grupo em torno de um determinado conhecimento. Esta metodologia de pesquisa deve ser desenvolvida em ambiente facilitador da comunicação, o mais horizontalizado possível, sem que seus integrantes se sintam ameaçados por qualquer conjuntura externa ou interna e possam desenvolver diálogos sempre abertos (apesar de possuírem algum grau de planejamento).

Com base nesse contexto teórico, a pesquisa ouviu as análises que estudantes fazem de seus processos de ensino-aprendizagem. Trabalhou-se com as narrativas de estudantes no que se referiam às suas relações com a escola, seus professores e as aprendizagens escolares articulando-as ao campo da didática e da formação do professor.

O grupo constituiu-se de 15 estudantes³ do Ensino Fundamental⁴, com idades entre 11 e 15 anos⁵, de três escolas municipais próximas de uma favela no Rio de Janeiro. Ao sexo feminino pertenciam 63,64% dos entrevistados; 36,36% eram do sexo masculino. Autodeclararam-se da cor parda 45,45%; 27,27%, mulatos; 18,18%, negros; e 9,09% se autodeclararam brancos. A renda declarada foi de entre um e dois salários-mínimos para cerca de 80% das famílias, e abaixo de meio salário, para 20%.

Para compreender o perfil social do grupo utilizei dados sociais da cidade disponíveis em institutos de pesquisa e escolas frequentadas pelos integrantes⁶. Nos Grupos Dialogais os instrumentos utilizados foram conversas gravadas, redação de textos e entrevistas semiestruturadas. Não foram utilizados questionários fechados.

Antes de entrarmos nos resultados da pesquisa, pedimos licença para relatar um caso que caracteriza bem o contexto no qual a pesquisa foi realizada. Entre os integrantes do Grupo Dialogal, 64% estudavam numa escola onde ocorreram os acontecimentos que narramos a seguir. A porcentagem indica tratar-se de uma importante escola para as crianças e jovens moradores de área onde a pesquisa foi realizada na cidade do Rio de Janeiro.

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

Essas medidas não foram discutidas com a comunidade escolar, como era costume até então nesta escola, tendo sido implementadas por ordem da nova diretora. Estudantes começaram a reclamar muito do tratamento que inspetores e demais integrantes do corpo pedagógico da escola

³ Nomes fictícios: Janaína, 14 anos, 8º ano; João, 11 anos, 5º ano; Paula, 11 anos, 5º ano; Julia, 11 anos, 5º ano; Emerson, 15 anos, 6º ano; Dyellen, 13 anos, sala de aceleração do Ensino Fundamental, 7º ano; Andrea, 10 anos, 4º ano; Fernanda, 11 anos, 5º ano; Maria, 13 anos, 8º ano; Larissa, 14 anos, 8º ano; Pérola, 13 anos, 6º ano; Deise, 12 anos, 6º ano; Matheus, 14 anos, 9º ano; Adriana, 12 anos, 6º ano; Cristiano, 14 anos, 8º ano.

⁴ Integravam o grupo 36,36% do 5º ano; 27,27% do 6º ano; 9,09% do 7º ano; 18,18% do 8º ano e 9,09% do 9º ano.

⁵ Com 11 anos – 27,27%; com 12 anos – 18,18%; com 13 anos – 9,09%; com 14 anos – 9,09%; com 15 anos – 27,27%.

⁶ A pesquisa foi autorizada pela Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro.

passaram a utilizar no trato com eles, sem sucesso. Relataram também que a passagem para a secretaria passou a ser controlada por fortes cadeados e novas grades. “A gente cansa, a gente só apanha. Eles querem transformar a escola municipal numa escola militar. Com a nova direção, foi proibido cabelo solto, brinco, unha grande, maquiagem!” (Maria).

Nesse complexo contexto, os estudantes iniciaram uma manifestação para a retirada da diretora da escola. Um grupo recolheu assinaturas para um abaixo-assinado e fizeram cartazes pedindo a saída da diretora, que seria entregue à Coordenação Regional de Educação (CRE). “Para mim a escola é importante e quando queremos uma coisa nada é capaz de fazer parar de querer esta coisa” (Julia).

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

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

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

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

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

Os acontecimentos nessa escola foram assunto para muitos debates no Grupo Dialogal. Mesmo aqueles que não estudavam na escola queriam se manifestar sobre o ocorrido. Para os integrantes do grupo de pesquisa, que também eram estudantes daquela escola, o momento mais difícil foi quando tiveram que permanecer presos na sala sem professor e com muitos alunos nervosos.

Contaram que ficaram sem qualquer notícia do que se passava fora da sala por cerca de duas horas, quando finalmente foram liberados pelos inspetores.

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

O excesso de regras, a redução do espaço de liberdade, dificulta que o jovem experimente seu ambiente escolar como espaço de atuação. As normas ajudam quando são utilizadas para nos libertar e não para nos aprisionar. “As normas são necessárias para criar hábitos e disciplinas, para impedir o abuso e o mau trato, para incentivar a equidade e a justiça, para facilitar a comunicação e a convivência entre pessoas” (Torres, 2001, p. 62). Quando, entretanto, são utilizadas como recurso autoritário ou para legitimar um estado de coisas ou uma tradição que precisa ser ultrapassada, há problemas, pois elas são transformadas em obstáculos para as mudanças e o devir histórico que garantem à escola uma prática pedagógica sempre atualizada.

Tendo apresentado ao leitor o contexto em que vivem estes estudantes, o caso relatado acima nos auxilia a compreender os resultados que apresentamos a seguir. Voltamos, então, para as contribuições trazidas pelos estudantes fazendo menção a dois aspectos. O primeiro trata da importância que os estudantes dão ao ambiente escolar e às relações que desenvolvem com os que lá atuam (diretores, inspetores, colegas etc.) e não somente com os professores, como relações que também são significativas para o processo da aprendizagem. Afirmam que o “clima” escolar é importante, pois interfere na postura que assumem na escola. Quanto menos espaço possuem para serem ouvidos, maiores são os problemas nas relações de ensino e aprendizagem: “Para mim, a forma mais fácil de aprender é quando não sou obrigado. Na escola, a gente é obrigado a tudo, a gente nem pode se colocar, tudo é obrigado” (Matheus).

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

Os estudantes acreditam que as condições que possuem de participar e interferir na vida escolar estão diretamente relacionadas às suas chances de aprender. Destacam a necessidade de que haja, na escola, espaço para compartilhar e rever, coletivamente, os desafios de convivência entre os distintos atores que compõem a comunidade escolar.

A aprendizagem escolar, segundo eles, está diretamente relacionada às relações com todos os que constituem a escola. Se precisamos avançar nas condições de aprendizagem, também precisamos

avançar nas possibilidades dos estudantes participarem da vida escolar, nas relações dentro ou fora da sala de aula, pois são aspectos articulados. “Não é comum professores conversarem com a gente sobre o curso que vão dar, nem fazer avaliação em conjunto” (Cristiano). “Na escola, nunca participei de qualquer conversa sobre curso nenhum” (Fernanda).

Apesar dos anos acumulados na escola,⁷ os estudantes demonstraram dificuldade em compreender a escola, como se portar e que direitos possuem nessa instituição. Afirmam que conhecem as regras e os horários, mas desconhecem as condições do sistema escolar, seus direitos e deveres.

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

Estudantes que desconhecem os objetivos e os valores que pautam o trabalho das salas de aula encontram-se em condições desiguais de ensino. “Às vezes a professora pede a nossa opinião, mas não é comum. Eles é que mandam” (Cristiano). O reflexo dessa postura pouco dialógica é direto nas condições de aprendizagem. Não há debate em torno de seus objetivos, métodos ou avaliações. Desconhecem as regras do jogo que jogam e gostariam que os ajudassem a compreendê-las.

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

A fala de Julia indica que os estudantes estão compreendendo a “regra do jogo” por meio de condutas autoritárias, como castigos, gritos e outras posturas pouco democráticas:

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

Essas narrativas nos levam a pergunta: a escola, para ser um espaço capaz de contribuir na construção de sentido à existência de cada um, precisa investir em práticas democráticas?

O segundo aspecto a destacar nos resultados da pesquisa diz respeito às condições expressas na voz dos estudantes que evidenciam um *reverso de aprendizagem*. As situamos como o *reverso*, pois seria incorreto nos referirmos a aprendizagens sem sucesso. Os estudantes enfrentam uma forte

⁷ Todos os estudantes possuíam, no mínimo, sete anos de vida escolar.

contradição, são confundidos em relação a esses processos e se defendem, negam a escola, desistem, xingam o professor ou reagem com ainda mais violência.

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

Eu tenho uma professora que fica falando no celular com o filho durante a aula, fica falando de comida e coisas dela, aí a gente joga papelzinho na professora (Larissa). Não é muito boa minha relação com a escola, eu só tenho uma professora e ela grita: “cala a boca!” (Maria).

Nos perguntamos se estes professores precisam rever as relações pedagógicas que desenvolvem com seus alunos. Se não assumem o papel de mediador na relação do estudante com o mundo e consigo mesmo, constrangendo-o e intimidando-o, estão promovendo experiências de *reverso* da aprendizagem, condutas não pedagógicas que precisamos compreender. Essas práticas estão voltadas para resultados imediatos e, na sua maioria, distantes dos desafios sociais enfrentados pelos jovens de camadas populares nas escolas.

A perspectiva do reverso é próxima da perspectiva do avesso. Tomemos como exemplo o trabalho das costureiras e bordadeiras (Valentini, 2013). Só compreendemos muito do trabalho que realizam se o viramos ao avesso, pois assim podemos identificar como os pontos foram dados, o caminho percorrido pelas tramas. Essas narrativas, portanto, tratam de uma espécie de perversão na experiência com a escola: estudantes participam de processos de ensino-aprendizagem, mas não aprendem, o que nos levou à necessidade de formulação de um outro termo para a compreensão do que narram.

Do ponto de vista da compreensão das experiências que nos contam os estudantes, tudo nos leva a questionar se o que compreendemos como ensino tem a aprendizagem como consequência. Isto porque afirmam que frequentam escolas, participam de diversas aulas, afirmam que os professores ensinam, porém, revelam que nem sempre aprendem com os professores. Aquilo que lhes “ensinam” só conseguem aprender com os colegas, familiares ou explicadoras.⁸ Trata-se de uma revelação inquietante, pois torna patente as marcas de um processo educativo constituído pelo avesso, uma prática pedagógica invertida, uma não educação que interpela nossa compreensão dos processos pedagógicos, que precisa ser processado pela universidade formadora de professores e também pelas escolas.

⁸ São explicadoras, geralmente mulheres que conseguiram concluir o Ensino Fundamental e auxiliam crianças e jovens nas tarefas escolares, cobrando pequenas quantias por hora de trabalho.

“Minhas aulas são assim: a professora chega, escreve no quadro, todo mundo copia para ter a matéria, depois todo mundo é liberado” (Cristiano). Quando o professor não desenvolve uma relação pedagógica com o estudante, mas o constrange, intimidando-o, é o que chamamos de experiências de *reverso* da aprendizagem: condutas não pedagógicas que precisamos compreender. “Na minha escola eles [os professores] não fazem a mínima questão de ensinar, e quando ensinam é de má vontade” (MARIA).

Dialogando com as narrativas de estudantes: contribuições à didática e à formação de professores

A partir dos resultados apresentados busca-se, a seguir, contribuir para os desafios do campo da formação docente através de reflexões voltadas para o ensino da didática nos cursos de licenciaturas. Como vimos, os estudantes nos informam que todas as relações que estabelecem nas escolas são determinantes para suas aprendizagens e que vivenciam experiências contraditórias nas escolas, o que nos faz questionar se as relações entre ensinar e aprender não devam ser compreendidas na perspectiva do seu reverso. Estas contribuições serão examinadas através do conceito de “leitura positiva” de Charlot (2000), em diálogo com Paro (2003), quando debate a naturalização do “fracasso escolar”, e Almeida (2012), que nos questiona quanto à valorização da dimensão pedagógica nas licenciaturas. A partir destes autores indicam-se duas dimensões que nos desafiam na formação de professores: *formar para novas escolas democráticas e formar professores para não naturalizar o fracasso escolar*.

Formar para Escolas Democráticas

Compreendemos as contribuições dos estudantes quanto ao problema de ausência de sentido nas relações com o saber escolar em diálogo com Charlot (2000), para quem entrar na escola possui uma dimensão subjetiva, que envolve as relações que os estudantes estabelecem com os saberes. Quando os estudantes nos cobram mais participação e diálogo nas relações com toda a escola somos desafiados, na formação de professores, a pensar na perspectiva da didática, em especial quanto a interculturalidade e a democracia, e é isto que buscaremos explicar.

Interculturalidade é um conceito que tem desafiado a educação, principalmente na reflexão quanto à hegemonia de saberes que tem marcado os currículos e as práticas pedagógicas e, sob muitos aspectos, impedido que a educação tome impulso através da diversa realidade brasileira. Ainda nos desafia a constituição de uma escola que trabalhe numa dimensão intercultural, que promova uma educação para o reconhecimento do “outro”, para o diálogo entre diferentes grupos sociais e culturais.

O problema nos leva ao que Charlot (2000) chama de “leitura positiva” e, nesta mesma direção teórica, Certeau (2009) estuda o cotidiano das pessoas comuns e afirma que ele é constituído de

silenciosas maneiras de construir o mundo. Acredita que nesses fazeres estejam escondidas narrativas que possam contribuir com as ciências, cabendo ao professor procurar aprendê-las. Para isso, é preciso compreender a cultura quando é praticada e não pelo que representa, pelo valor atribuído ou por sua oficialidade. O conceito de “leitura positiva” que Charlot (2000) convoca os professores a praticar, nos auxilia a compreender as silenciosas maneiras de construir o mundo como nos mostra Certeau (2009). Através dela podemos conquistar relações de saberes plurais e as condições para as trocas na compreensão do outro e do mundo.

A perpetuação da cultura autoritária se expressa em diversas vivências sociais que imprimem relações distintas entre homem/mulher; adulto/criança; empregador/empregado e também professor/aluno. Todas condicionadas por hábitos hierárquicos que caracterizam também nossa visão de escola, de saberes e, conseqüentemente, as estratégias didático-pedagógicas que desenvolvemos. É assim que Paro (2003) faz a aproximação dessa cultura com o que se passa na escola:

Poder-se-ia dizer que a oposição à promoção escolar não é uma conduta original adstrita ao ensino, mas derivada de atributo mais abrangente e arraigado na personalidade das pessoas, que se refere a maneira como encaram o outro na condição de sujeito (PARO, 2003, p. 73).

No mundo capitalista marcado por relações de exploração econômica e social, a dominação se apresenta como *necessária* a este modo de produção da vida social. Na forma mais extrema é compreendida como *parte* intrínseca à vida social e, conseqüentemente, as práticas autoritárias são facilmente naturalizadas, dificultando que caminhos alternativos possam ser desenvolvidos. Culturalmente aceitamos as relações autoritárias, legitimando a dominação, inclusive em nossas relações escolares.

Na escola predomina a ideologia do mérito, disputa-se a melhor nota, produto de um esforço e da competição pela vida, comparam-se os alunos entre si, reprovam-se os diferentes, os “acomodados”, difundido o “cada um por si” em oposição às práticas solidárias pouco comuns em nossas práticas pedagógicas. Toda a importância é dada às promoções de séries, aos diplomas; estuda-se para passar nas provas e o fracasso é vergonha que deve ser evitada a qualquer preço. Toda esta cultura autoritária e dominadora tem se constituído parte intrínseca dos processos formativos; compreendê-los a partir de outros critérios é desafio para os formadores de professores (PARO, 2003).

No entanto, a partir das contribuições de Franco (2012), para quem as condutas pedagógicas dependem de uma intencionalidade conduzida, exclusivamente, pela crítica reflexiva, que é substancialmente democrática, toda pedagogia demanda a democracia. Se pensarmos a escola como espaço de disputas por diferentes projetos de sociedade, a necessidade de valorizar o pensamento

pedagógico se faz ainda mais presente, pois os profissionais que atuam em meio a tantas contradições precisam da ciência pedagógica para lidar com as circunstâncias e cumprir seus objetivos. Franco (2012) destaca que há muita disputa em torno *do que, como e para que* ensinar, e que será possível enfrentar o contraditório campo da realidade escola por meio da valorização da Pedagogia como ciência na formação de professores.

O desafio é ir além da naturalização da cultura escolar instituída, na direção da instauração radical de relações solidárias, democráticas, horizontalizadas; inovadoras porque inclusivas, constituídas de sujeitos livres, capazes de se respeitarem e expressarem suas diferenças em práticas pedagógicas, críticas, sucessivamente mutáveis.

O esforço é superar as relações autoritárias que marcam nossas relações pedagógicas e sociais, investindo na valorização dos trabalhos pedagógicos já desenvolvidos pelos pesquisadores e professores da educação. Paro (2003) afirma que o acervo já desenvolvido tem toda a condição de subsidiar esta transformação: “Na escola, ser administrativamente consequente e pedagogicamente produtivo é lançar mão, com toda a radicalidade, das armas pedagógicas de que se dispõe para realizar um ensino de qualidade e efetivar o aprendizado de milhões de crianças que a ele têm o direito” (PARO, 2003, p. 162). Investir na formação do professor através das parcerias entre escolas e universidades, corresponde a investirmos numa reação teórico-metodológica que possa nos auxiliar a superar a ideologia, tão comum entre professores, de que não somos capazes de lidar com os desafios que existem hoje nas escolas.

Embora não se negue a necessidade de melhor qualificar os professores, especialmente a partir de formação em serviço (mas também não se pode deixar de, paralelamente, passar a aproveitar melhor suas potencialidades, frequentemente subutilizadas), é no conjunto dos fatores constitutivos das práticas presentes no interior da escola que devem ser buscadas as causas de seus problemas e fontes de suas soluções: no montante e na utilização dos recursos materiais e financeiros; na organização do trabalho; nos métodos de ensino; na formação; desempenho e satisfação do pessoal escolar; nos currículos e nos programas; no tamanho das turmas; na adequação dos edifícios; na utilização dos tempos e espaços; na distribuição da autoridade e do poder na instituição; na relação com os membros da comunidade e na importância que se dê a seu papel como cidadãos/sujeitos; no planejamento, na avaliação e no acompanhamento constante das práticas escolares; enfim, em tudo que diz respeito à estrutura e ao funcionamento da escola. Quando se deixa de considerar esses aspectos, está-se contribuindo, indiretamente, para que os educadores não tenham condições de realizar satisfatoriamente seu trabalho...” (PARO, 2003, p 99).

Segundo Almeida (2012), para que as universidades possam cumprir seu papel social, a formação pedagógica precisa ser valorizada nas licenciaturas. Critica a ênfase na formação do pesquisador/especialista na formação docente desenvolvida nas universidades. Para a autora, as tensões produzidas nas políticas neoliberais dominantes no cenário nacional e internacional vêm

impactando também a função social da universidade e, conseqüentemente, a formação de professores no país. Chama atenção para a desvalorização, nas práticas docentes formativas, da perspectiva reflexiva advinda do papel da pedagogia como ciência da educação. A ênfase na formação tem sido na aquisição dos conteúdos, no entanto, dominá-los não é suficiente para a prática docente, como confirmam também os estudantes que aqui contribuíram.

Estudantes que são filhos de famílias pouco escolarizadas possuem mais dificuldades para compreender e se relacionar com a cultura escolar, o que também se reflete nas suas condições de aprendizagens, por isto a valorização da dimensão pedagógica; através dela os futuros professores terão mais chances de debater os conteúdos, as abordagens, os objetivos e métodos. Os estudantes ouvidos nos informam que não basta conhecermos os conteúdos que ensinamos, é preciso também debater nossas intenções, valores e estratégias, o que corresponde a compreender as contribuições da pedagogia, como nos cobra Almeida (2012).

Para a autora, os professores são os maiores responsáveis pelo desenvolvimento intencional do ensino na universidade e, por isso, é tão importante que admitam e reconheçam que “o ato de ensinar tem uma dimensão pedagógica e didática que requer atenção, cuidado, estudo” (Almeida, 2012, p. 91).

Formar professores para não naturalizar o “fracasso escolar”

O que ouvimos dos estudantes nos leva a perguntar: a cultura da reprovação está sendo legitimada pela didática que desenvolvemos nos cursos de formação de professores? O que podem fazer as instituições de ensino superior que formam professores no enfrentamento deste problema? Para enfrentar a naturalização do “fracasso escolar”, um de nossos desafios é conceber a educação como intrinsecamente responsável pela formação do sujeito, oposta a tudo o que impede o desenvolvimento de sua autonomia.

Não dá para admitir que, diante do não aprendido, no final do ano, se possa impunemente pensar na alternativa da retenção. Trata-se, primeiro, de não deixar chegar ao final do ano sem saber. Mas, se chegou sem aprender, é preciso prever alguma medida que compense o erro cometido, sem o recurso cômodo (mas deletério) da reprovação.” (Paro, 2003, p. 62).

É responsabilidade dos formadores de professores trabalhar por uma cultura contrária à reprovação; para isso somos desafiados a elaborar alternativas que, de preferência, nasçam das relações escola/universidade. A reprovação está muito presente na cultura escolar, está presente não só nos indicadores, mas nas práticas cotidianas. As relações com o saber são marcadas pelos resultados, exames distantes das relações histórico-culturais que animam os sentidos de por que

aprender e ensinar. Para passar para a série seguinte, o aluno tem que acumular “conteúdos” e de nada conta sua atuação na escola ou na comunidade.

Como nos lembra Paro (2003), quando nos Conselho de Classe se decide pela reprovação de um estudante, este pode ser também um excelente momento para a avaliação pedagógica que levou a este resultado. Com base no histórico do aluno, nas informações trazidas pelos professores frente aos seus desafios, esta seria uma excelente oportunidade para a formulação crítica e conjunta de alternativas à cultura de reprovação através da valorização da formação pedagógica nos cursos universitários de formação de professores. As parcerias e estágios desenvolvidos entre escolas e universidades podem contribuir nesta direção. Se o objetivo da escola é ensinar e não reprovar, o que se pode fazer para que possamos desenvolver, durante o ano, uma cultura de não reprovação e, ao final, o questionamento pedagógico de sua perpetuação?

Charlot (2000) também nos provoca quando afirma que só é possível pensarmos o “fracasso” se não nos for possível compreender os estudantes na sua perspectiva cultural como sujeitos que atuam no mundo, independente de sua atuação na escola. Nos cobra que nós, professores, possamos ir além de pensar o estudante sempre como aprendiz de algo e nunca como sujeitos que possuem outras culturas, que não as escolares.

Para enfrentar os desafios que marcam o “fracasso escolar”, um caminho poderá ser compreender a escola como um espaço público, no qual se cruzam práticas culturais distintas. Neste contexto, a atuação do professor vai além da transmissão de conhecimentos, superando o modelo de racionalidade técnica para lhe assegurar a base reflexiva na sua formação e atuação profissional, como apontam Almeida, Ghedin e Leite (2008), Franco (2008), Libâneo (2012) e Pimenta (2002). Para esses autores, as escolas podem não ser somente espaços de aplicação de saberes, mas virem a ser espaços privilegiados de diálogo entre teorias e práticas, de reflexão pedagógica e de construção de saberes sobre a própria prática educativa. Como nos apontam Pimenta e Almeida (2009), “a escola contemporânea exige que o professor trabalhe ativamente no projeto pedagógico da escola, em solidariedade com alunos e professores...” (Pimenta; Almeida, 2011, p. 60). Inscreve-se concretamente neste projeto as Universidades que buscam desenvolver uma formação docente capaz de enfrentar o contraditório campo das práticas pedagógicas através da centralidade nas parcerias com as escolas.

Considerações finais

Construir um campo de investigação pedagógica democraticamente desenvolvido entre escolas e universidades é um desafio que ainda precisa ser superado. A formação de professores, se realizada, através de ações de colaboração periódicas, pode fazer emergir os saberes profissionais necessários para uma escola democrática capaz de superar os desafios que possui frente ao “fracasso escolar”.

Se pretendemos renovar as condições de que dispomos nas licenciaturas através da instauração de uma dimensão epistemológica própria, é preciso, também, trabalhar na dimensão política, pois ambas as instituições e os sistemas a que estão submetidas precisam desenvolver condições de trabalho em conjunto, o que demanda um fazer também político dos profissionais da área. Se estamos buscando os saberes que possam nascer do trabalho em conjunto é preciso criar e sustentar as condições políticas deste trabalho, superando a fragmentação, a distância e o escasso compromisso entre as instituições. Dito de outra forma, se compreendemos o trabalho pedagógico como uma prática relacional desenvolvida através da comunicação e da parceria entre distintos sujeitos, é preciso que construamos as condições para o método de trabalho que as pesquisas desenvolvidas na área apontam.

A formação de professores não pode ser mera aplicação prática de qualquer teoria; ela exige sucessivamente sua reelaboração diante de condições singulares, instáveis, carregadas de conflito e dilemas, características do ensino como prática social contextualizada historicamente (Pimenta, 2011). Para isto é preciso dar visibilidade à complexidade do ensino, desenvolvendo relações que permitam as trocas de conhecimentos, práticas e valores entre professores e estudantes, escolas, universidades e seus respectivos sistemas.

Silva Junior (1990) e Nóvoa (2011) destacam a dimensão coletiva da prática docente como sendo uma ação que se realiza, também, através da colaboração. Eles afirmam que a complexidade do trabalho pedagógico exige que possamos desenvolver equipes com competência coletiva, mais do que equipes que somem competências individuais, de modo que elas possam se enriquecer mutuamente como num “tecido profissional enriquecido” capaz de enfrentar os desafios comuns. Essa condição coletiva e colaborativa da prática docente exige uma postura de partilha de práticas e uma grande capacidade de comunicação entre professores, estudantes, escolas e universidades, inclusive recuperando a dimensão pública destes atores sociais.

Podemos afirmar, com base no que ouvimos dos estudantes, que articular as dimensões do trabalho da escola com as licenciaturas para a constituição de comunidades de aprendizagens (tanto dentro das escolas e universidades como entre elas) pode nos levar ao desenvolvimento de culturas pedagógicas capazes de reinventar a escola, reconstruindo as relações de saberes na direção de superarmos a naturalização da reprovação e instaurando novos impulsos para a pedagogia nas licenciaturas.

Nos contextos dinâmicos das culturas contemporâneas precisamos formar o professor para atuar solidariamente com seus colegas e, em diálogo com seus estudantes, debater as estratégias pedagógicas que desenvolve. A docência possui uma dimensão coletiva em constante revisão. Ouvir o que pensam os estudantes sobre as experiências de aprendizagem contribui para a atualização da didática diante dos desafios da educação contemporânea.

Referências

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

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

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

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

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

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

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

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

FRANCO, Maria Amélia. **Pedagogia e prática docente**. São Paulo: Cortez, 2012.

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

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

GARCIA, Regina Leite; MOREIRA, Antonio Flavio (Orgs.). Começando uma conversa sobre currículo. In: GARCIA, Regina Leite; MOREIRA, Antonio Flavio (Orgs.). **Currículo na contemporaneidade**: incertezas e desafios. São Paulo: Cortez, 2006.

GATTI, Bernadete. **Grupo Focal na pesquisa em ciências sociais e humanas**. Brasília: Liber Livro Editora, 2005.

KINCHELOE, Joe L.; BERRY, Kathleen S. **Pesquisa em educação**: conceituando a bricolagem. Porto Alegre: Artmed, 2007.

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

MOREIRA, Sueli de Lima. **O sentido da aprendizagem escolar para jovens de meios populares**. São Paulo: USP, 2014.

NÓVOA, António. Nada substitui um bom professor: proposta para uma revolução no campo da formação do professor. In: GATTI, Bernadete Angelina et al. (Org.). **Por uma política nacional de formação de professores**. São Paulo, Ed UNESP, 2011.

PARO, Vitor Henrique. **Reprovação escolar: renúncia à educação**. São Paulo: Ed Xamã, 2003.

PIMENTA, S. G.; ALMEIDA, Maria Isabel (Orgs.). **Pedagogia universitária**. São Paulo: Edusp, 2011.

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

PNAD 2012. Disponível em:

<http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/trabalhoerendimento/pnad2012/default_sintese.shtm>. Acesso em: 29 fev 2016.

SILVA JUNIOR, Celestino. **A escola pública como local de trabalho**. São Paulo: Cortez, 1990.

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

<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-33002007000300004&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 23 abr. 2014.

TORRES, Rosa Maria. **Itinerários da educação latino-americana**. Ed. Artmed, Porto Alegre, 2001.

VALENTINI, Luisa. **Um laboratório de antropologia: o encontro entre Mario de Andrade, Dina Dreyfus e Claude Lévi-Strauss (1935-1938)**. São Paulo: Alameda, 2013.