

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE GOIÁS
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO STRICTU SENSU EM EDUCAÇÃO**

KÊNIA RIBEIRO DA SILVA HIDALGO

**RELAÇÕES ENTRE CULTURA E EDUCAÇÃO ESCOLAR: CONCEPÇÕES E
PRÁTICAS DE PROFESSORES DO ENSINO FUNDAMENTAL**

**GOIÂNIA
2016**

KÊNIA RIBEIRO DA SILVA HIDALGO

**RELAÇÕES ENTRE CULTURA E EDUCAÇÃO ESCOLAR: CONCEPÇÕES E
PRÁTICAS DE PROFESSORES DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Tese apresentada à Banca Examinadora de Defesa do Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Goiás, como requisito parcial para obtenção do título de Doutora em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Raquel Aparecida Marra da Madeira Freitas.

Linha de Pesquisa: Teorias da Educação e Processos Pedagógicos.

Área de Concentração: Educação e Sociedade.

**GOIÂNIA
2016**

H632r Hidalgo, Kênia Ribeiro da Silva
Relações entre cultura e educação escolar[manuscrito]:
concepções e práticas de professores do ensino fundamental/
Kênia Ribeiro da Silva Hidalgo.-- 2016.
262 f.; 30 cm

Texto em português com resumo em inglês
Tese (doutorado) -- Pontifícia Universidade Católica
de Goiás, Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu
em Educação, Goiânia, 2016
Inclui referências

1. Ensino fundamental. 2. Escolas públicas. 3. Antropologia
educacional. 4. Aprendizagem. 5. Crescimento humano.
I. Freitas, Raquel Aparecida Marra Madeira de. II. Pontifícia
Universidade Católica de Goiás. III. Título.

CDU: 373.3(043)

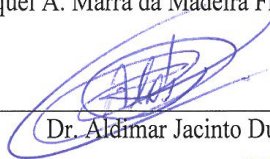
RELAÇÕES ENTRE CULTURA E EDUCAÇÃO ESCOLAR: CONCEPÇÕES E PRÁTICAS DE PROFESSORES DO ENSINO FUNDAMENTAL

Tese de Doutorado do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Goiás, defendida e aprovada no dia 02 de setembro de 2016.

BANCA EXAMINADORA



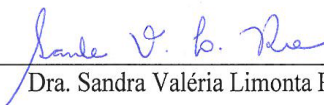
Dra. Raquel A. Marra da Madeira Freitas / PUC Goiás (presidente)



Dr. Aldimar Jacinto Duarte / PUC Goiás



Dra. Beatriz Aparecida Zanatta / PUC Goiás



Dra. Sandra Valéria Limonta Rosa / UFG



Dra. Marta Sueli de Faria Sforzi / UEM

Dra. Elianda Figueiredo Arantes Tiballi / PUC Goiás (suplente)

Dra. Marilene Marzari / UFMT (suplente)

*Ao meu companheiro inseparável E. S,
que me conduz em sabedoria em todo o percurso de minha vida.*

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus, por me confiar a tarefa de educar. Por ter me sustentado e me conduzido a cada passo desse desafiante e inestimável aprendizado.

Ao meu sábio esposo, Luiz Fernando Nunes Hidalgo, que soube estar ao meu lado, pacientemente, me encorajando nos momentos de tensão e de inquietações, me apoiando e incentivando nos momentos de dificuldades, me deixando livre para fazer minhas próprias escolhas, se alegrando sempre com as minhas conquistas. Exemplo de educador!

A toda a minha família, especialmente a minha amável mãezinha Terezinha Ribeiro da Silva que, com seu exemplo de determinação e perseverança, me motiva a acreditar que sempre é possível ir mais adiante, em busca dos nossos ideais. Obrigada por sua doação incondicional.

Ao meu amado e carinhoso pai, Gerson Pereira da Silva, que lutou pela vida até o fim, deixando em nossa memória e em nosso coração a certeza de que vale a pena batalhar para conquistar nossos sonhos. Obrigada por sempre acreditar em meu potencial. Sei que teria muito orgulho de mim.

À minha querida orientadora, Dra. Raquel Aparecida Marra da Madeira Freitas, por me proporcionar oportunidades de aprendizado e crescimento intelectual, ao longo desse processo. Minha admiração por seu exemplo de ética, responsabilidade, profissionalismo, competência, dedicação e sensibilidade. Minha gratidão pela acolhida e pelos ensinamentos valiosos.

Ao Prof. Dr. José Carlos Libâneo e ao Prof. Dr. Aldimar Jacinto Duarte que aceitaram gentilmente participar do momento da qualificação, prestando uma valorosa contribuição ao indicar caminhos e apontar novas possibilidades. Suas sábias e preciosas intervenções muito enriqueceram o desenvolvimento deste estudo.

Aos professores componentes da banca de defesa: Profa. Dra. Marta Marta Sueli de Faria Sformi, Profa. Dra. Sandra Valéria Limonta, Prof. Dr. Aldimar Jacinto Duarte e Profa. Dra. Beatriz Aparecida Zanatta pelos valiosos apontamentos e pertinentes contribuições quando aceitaram participar da banca examinadora para a defesa desta tese.

Aos professores do PPGE da PUC Goiás, do curso de doutorado, que por sua competência me propiciaram um aprendizado profícuo e me ajudaram a abrir a visão para o inatingível e complexo universo do conhecimento, contribuindo para a minha formação.

Aos colegas do curso de doutorado que socializaram comigo os seus saberes. Obrigada por nos tornarmos parceiros.

À tradutora Denise Farias Rocha que prontamente traduziu o resumo deste texto com elevada competência.

À amiga e educadora Elisângela Borges, que me incentivou a continuar meus estudos, acreditando em meu potencial.

À amiga e educadora Flavia Lima, Apoio Pedagógico da SMEE, que solicitamente forneceu-me um rico material com dados e elementos importantes e necessários para o enriquecimento desta obra.

À Gestão da Secretaria Municipal de Educação, que me concedeu a licença para o aprimoramento da minha formação e me proporcionou as condições de dedicação integral às atividades do doutorado.

Ao Programa CAPES/PROSUP por beneficiar-me integralmente com os recursos de uma bolsa integral, necessários para o financiamento dos estudos e desta pesquisa.

Aos professores, coordenadores, diretores, funcionários e alunos das escolas pesquisadas, que prontamente aceitaram contribuir com esse trabalho. Sem vocês seria impossível essa missão.

RESUMO

A pesquisa teve como objeto as concepções e as práticas pedagógicas de professores do ensino fundamental acerca da cultura e de seu papel no processo de ensino-aprendizagem em sala de aula. Buscou-se esclarecer as seguintes questões: o que os professores do ensino fundamental compreendem como cultura? Que concepção de cultura expressam nessa compreensão? Que relações esses professores estabelecem entre cultura e aprendizagem no processo de ensino? Na fundamentação teórica foram utilizados conceitos de Raymond Williams acerca da cultura, de Pérez Gómez referente à cultura e escola, e de autores da teoria histórico-cultural como Vigotsky, Davydov, Leontiev, Hedegaard e Chaiklin, acerca da aprendizagem, mediação cultural e desenvolvimento humano. Realizou-se uma investigação qualitativa por meio de pesquisa bibliográfica e pesquisa de campo. A pesquisa de campo ocorreu em duas escolas Ensino Fundamental II da rede pública municipal de ensino da cidade de Goiânia, tendo como participantes professores e gestores. A coleta dos dados foi por meio de entrevistas e observações das aulas e do contexto escolar. Os dados foram submetidos à análise qualitativa e categorização. Os resultados mostram que os professores pesquisados expressaram uma compreensão de cultura que desconsidera as condições concretas de sua produção e não compreendem esse conceito em sua complexidade. A maioria dos professores considera importante a articulação entre a cultura escolar e o contexto sociocultural dos alunos, entretanto, suas práticas pedagógicas ainda são fragmentadas, descontextualizadas e improvisadas, no que se refere a essa relação.

Palavras-chave: Cultura e educação escolar. Ensino e Aprendizagem. Desenvolvimento Humano. Ensino Fundamental.

ABSTRACT

The research had as object the conceptions and pedagogical practices of elementary school teachers about culture and its role in the teaching-learning process in the classroom. We attempted to clarify the following questions: what do elementary school teachers understand about culture? What conception of culture do they express in this understanding? Which relations teachers establish between culture and learning in the teaching process? In theoretical foundation were used Raymond Williams concepts about culture, Pérez Gómez related to culture and school, and authors of cultural-historical theory and Vygotsky, Davydov, Leontiev, Hedegaard and Chaiklin, about learning, cultural mediation and human development . We conducted a qualitative research through literature and field research. The field research took place in two Elementary Schools of the public schools in the city of Goiânia, with the participation of teachers and managers. Data collection was through interviews and observations of classes and the school context. The data were submitted to qualitative analysis and categorization. The results show that the teachers surveyed expressed an understanding of culture that disregards the concrete conditions of their production and do not understand this concept in its complexity. Most teachers consider the link between school scientific culture and the socio-cultural context of the students, however, their teaching practices are still fragmented, decontextualized and improvised, with regard to this relationship.

Keywords: Culture and education. Teaching and learning. Human development. Elementary School.

LISTA DE SIGLAS

- AEE – Atendimento Educacional Especializado
- BDTD – Banco de Dados da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações
- CAPES – Fundação Coordenadoria de Aperfeiçoamento do Pessoal do Ensino Superior
- CRE’S – Coordenadorias Regionais de Educação
- ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente
- EJA – Educação de Jovens e Adultos
- EAJA – Educação de Adolescentes Jovens e Adultos
- FNDE – Fundo Nacional de Desenvolvimento Educacional
- IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
- INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas.
- ISI – Institute for Scientific Information
- LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei nº 9.394/96
- MEC – Ministério da Educação e Cultura
- NEE – Necessidades Educacionais Específicas
- PAFIE – Programa de Autonomia Financeira da Instituição Educacional
- PDE – Plano de Desenvolvimento da Educação
- PDE/ ESCOLA – Programa Dinheiro na Escola
- PDDE – Programa Dinheiro Direto na Escola
- PPP – Projeto Político Pedagógico
- SEE – Secretaria Estadual de Educação
- SME – Secretaria Municipal de Educação
- SMEE – Secretaria Municipal de Educação e Esportes
- SEM – Sala de Recursos Multifuncional
- UNESCO – Organização das Nações Unidas para Educação Ciência e Cultura
- ZDI – Zona e Desenvolvimento Iminente
- ZDP – Zona de Desenvolvimento Proximal

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
1 CULTURA E EDUCAÇÃO	21
1.1 A compreensão normativa do conceito de cultura	23
1.2 A cultura em Raymond Williams	26
1.3 Cultura na concepção de Pérez Gómez.....	47
1.4 Pressupostos teóricos da abordagem histórico-cultural	77
1.4.1 <i>Mediação Cultural em Vigotsky</i>	79
1.4.2 <i>Aprendizagem e Cultura em Vigotsky</i>	84
1.4.3 <i>Ensino-aprendizagem escolar e a cultura em Vigotsky</i>	91
1.4.4 <i>Atividade Humana e a Consciência em Leontiev</i>	94
1.5 Aprendizagem, Cultura e Desenvolvimento das Habilidades Intelectuais em Davydov.....	98
1.6 Teoria Radical – Local à luz da Teoria Histórico-Cultural	103
2 PESQUISA DE CAMPO: CULTURA DA ESCOLA.....	115
2.1 Caracterização da Pesquisa.....	115
2.2. Caracterização das Escolas.....	118
2.3 Caracterização dos Sujeitos	123
2.4 Organização do trabalho nas escolas	140
2.4.1 <i>A entrada e saída dos alunos</i>	141
2.4.2 <i>A organização das aulas</i>	143
2.4.3 <i>O comportamento dos alunos e a disciplina em sala de aula</i>	144
2.4.4 <i>Recreio</i>	152
2.4.5 <i>Momento do lanche</i>	157
2.4.6 <i>Sala de leitura</i>	158
2.4.7 <i>O ambiente informatizado</i>	167
2.4.8 <i>Organização do trabalho nas escolas para minimizarem os problemas de não aprendizagem – Reagrupamento Escolar</i>	173
2.4.9 <i>O planejamento</i>	178
2.4.10 <i>Avaliação da aprendizagem dos alunos</i>	182
3 CULTURA E APRENDIZAGEM ESCOLAR.....	191
3.1 A compreensão do conceito de cultura em suas relações com a escola e aprendizagem	191
3.1.1 <i>A cultura e suas manifestações no contexto escolar e nas práticas pedagógicas</i>	197
3.1.2 <i>A cultura organizacional e suas manifestações na aprendizagem</i>	200
3.2 As relações entre cultura e processos ensino-aprendizagem.....	205
3.2.1 <i>A cultura científica e sua relação no processo ensino-aprendizagem</i>	206

3.2.2 <i>A cultura do aluno e sua relação no processo ensino-aprendizagem</i>	217
3.3 Práticas efetivas da articulação que ocorrem na escola e na sala de aula em relação ao conhecimento sistematizado e o contexto sociocultural dos alunos.....	221
CONSIDERAÇÕES FINAIS	233
REFERÊNCIAS	245
APÊNDICE A – ROTEIRO DE ENTREVISTA PARA O(A) PROFESSOR(A) .	253
APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO PARA O(A) PROFESSOR(A)	254
ANEXO A – LISTAS DOS DOCUMENTOS SELECIONADOS PARA A PESQUISA BIBLIOGRÁFICA.....	258
ANEXO B – FICHA DESCRITIVA.....	262

INTRODUÇÃO

No Brasil, as escolas, de um modo geral, não condizem com o discurso teórico do campo da educação e das próprias políticas educacionais que defendem uma escola inclusiva que respeite e valorize o aluno em sua formação humana integral. De acordo com Davydov (1988), o ensino escolar deve ser aquele capaz de promover no educando uma aprendizagem que o favoreça em seu desenvolvimento integral.

É responsabilidade do Estado e da sociedade assegurar a cada cidadão o direito inalienável à escolarização como direito de fato e não apenas no plano legal, materializado por meio de uma escola pública de qualidade. Refletir sobre que tipo de escola se almeja e que perfil de educando se quer formar, bem como pensar acerca da democratização do ensino requer políticas públicas que se aproximem das realidades escolares concretas, viabilizando condições adequadas para que se propicie um ensino consistente e uma aprendizagem sólida. Conceber ações pedagógicas de ensino-aprendizagem que consideram a cultura e seu relevante papel na escola, no fomento da universalização dos direitos à educação e do desenvolvimento humano, poderá contribuir para que essa instituição cumpra com seus objetivos sociais e pedagógicos no que se refere ao desenvolvimento intelectual, cultural, social, ético e estético (moral) dos educandos.

A cultura como objeto de estudos e pesquisas vem ganhando realce mediante o avanço do debate sobre as questões culturais nos mais distintos campos e domínios da sociedade. Mais especificamente, no cenário educacional, convivem compreensões de cultura não só diferenciadas, mas também, em alguns casos, repletas de tensões entre si. Portanto, há dificuldades em definir o termo cultura, uma vez que a ideia de cultura vem se revestindo de um conjunto de significados. A concepção moderna de uma escola universal, promotora de igualdade de oportunidades tem sido veementemente questionada pelos postulados, sobretudo, educacionais contemporâneos, por defender um único modelo cultural, o hegemônico, manifestando um caráter monocultural. Considerando esse debate e as contradições em torno da concepção de cultura e seu papel na educação escolar, julgou-se relevante propor a presente pesquisa.

Na década de 1990, o tema cultura e aprendizagem ganha proeminência ao delinear a difusão, no campo da educação, a concepção de cultura plural e, igualmente, cultura local, incidida nos hábitos, costumes, modos de pensar, sentir e agir, considerando o meio

sociocultural do indivíduo nas relações sociais intersubjetivas produtoras de sua individualidade. Dessa forma, surgem posições teórico-políticas que advogam a importância de se considerar as diversidades culturais, étnicas, de gênero e outras, numa perspectiva de concepção de cultura de caráter multicultural, cuja finalidade seja negar a padronização. Vera Candau (2002) se destaca, entre os estudiosos brasileiros, ao se dedicar ao tema cultura e escola, ressaltando que o que necessita ser alterado não é a cultura do aluno, mas a cultura da escola que se constituiu fundamentada numa concepção monocultural.

Diversos tipos de culturas e formas diferentes de se conceber a cultura são, de certa forma, propalados no interior das instituições escolares. Se por um lado há a concepção tradicional, que valoriza a aprendizagem de conteúdos, de maneira enciclopedista, homogeneizadora e descontextualizada da realidade dos educandos, por outro lado, há a concepção oposta a esta, a qual defende apenas a valorização das experiências particulares advindas do cotidiano dos sujeitos, cuja ênfase recai na cultura local, à qual deve ser compartilhada. Nesse sentido, a escola deve tratar como conteúdo as experiências vividas a partir das distintas culturas. E de modo mais radical ainda, há algumas correntes pós-estruturalistas que negam a cultura como patrimônio construído historicamente.

Essa breve síntese permite compreender os diferentes discursos amplamente difundidos acerca do tema ora proposto nesta pesquisa. Embora haja muitos trabalhos, segundo o levantamento da pesquisa bibliográfica realizado, que se ocuparam em discutir a relação entre a cultura e a aprendizagem no contexto da escola, o interesse por esse objeto é devido ao fato de que esses trabalhos mostram que há uma dificuldade em avançar na reflexão sobre a articulação entre o conhecimento escolar sistematizado e o conhecimento oriundo do contexto sociocultural dos alunos. Desse modo, a presente pesquisa tem sua relevância evidenciada não só pelas distintas discussões que hoje ocorrem em torno desse tema, mas por sua crescente importância nos debates pedagógicos no Brasil, tornando sempre pertinente e atual sua discussão.

Conforme a constatação de que há distintas compreensões de “cultura”, neste trabalho, pretendeu-se evidenciar como a cultura pode ser compreendida, uma vez que não há um consenso sobre sua definição. Com o propósito de enfrentar esse desafio, intentou-se investigar o tema cultura e aprendizagem a partir de estudos e reflexões que possam fornecer dados para se entender: Que papel os professores do ensino fundamental atribuem à cultura no processo de ensino-aprendizagem? O que eles compreendem acerca da cultura? Que concepção de cultura é expressa nessa compreensão? Que relação é estabelecida entre cultura e aprendizagem do educando no processo de ensino?

Mediante a problemática esboçada, foi definido como objeto desta pesquisa as concepções e as práticas pedagógicas de professores do ensino fundamental, do município de Goiânia, acerca da cultura e de seu papel no processo de ensino-aprendizagem na sala de aula. Nesse sentido, a presente pesquisa tem como objetivo geral analisar a concepção e a prática pedagógica de professores do ensino fundamental de Goiânia acerca da cultura e de que forma esses profissionais a relacionam à aprendizagem dos educandos. Outros objetivos surgem a partir desse, quais sejam: 1) identificar que concepção de cultura é expressa pelos professores e como ela se manifesta em sua prática pedagógica; 2) observar que relações os professores estabelecem entre cultura e aprendizagem escolar dos educandos; 3) analisar a relação entre a cultura do educando e o conhecimento científico no processo ensino-aprendizagem na sala de aula.

Inicialmente, foi realizada a pesquisa bibliográfica sobre diferentes estudos que abordam a aprendizagem e sua relação com a cultura. Tal pesquisa foi conduzida por meio das seguintes fontes de referência: a) Teses e Dissertações disponíveis na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações – BDTD da CAPES, devido à credibilidade e veracidade das informações fornecidas pelos programas de pós-graduação diretamente a este Banco e por sua abrangência nacional, uma vez que disponibiliza o acesso a informações sobre teses e dissertações defendidas junto a programas de pós-graduação de todo o país; b) Artigos publicados em periódicos com qualificações A1 e A2, disponíveis na base de dados de SciELO e de SEER, fontes de dados reconhecidas internacionalmente por sua seriedade e confiabilidade, sobretudo por se tratar de periódicos com classificações A1 e A2, uma vez que possuem os mais altos fatores de impacto aferido pelo Institute for Scientific Information (ISI). A pesquisa bibliográfica abrangeu o período de 2004 a 2014¹, por compreender que a partir deste período houve um volume de produções importantes disponibilizadas em revistas eletrônicas, conforme observado. Este estudo pretendeu apontar características gerais das publicações que tratam da relação entre cultura e aprendizagem e destacar, como recorte, devido à abrangência do tema, aquelas que enfocam a articulação entre o conhecimento escolar sistematizado e o saber oriundo do contexto sociocultural dos estudantes do ensino fundamental, ressaltando as concepções teóricas que as orientam.

No total, foram encontradas 28 teses de doutorado e 93 dissertações de mestrado que tratam da Aprendizagem e Cultura, totalizando 121 produções científicas. No que se refere

¹ No Banco de Dados da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações – BDTD da CAPES foram disponibilizadas teses e dissertações apenas dos anos de 2011 e 2012, durante o período em que se realizou a pesquisa bibliográfica.

aos periódicos, encontrou-se, na classificação A1, 10 periódicos sendo 307 exemplares e 301 artigos. Na classificação A2, foram encontrados 19 periódicos, sendo 558 exemplares e 261 artigos, totalizando 29 periódicos, 865 exemplares e 562 artigos.

É importante mencionar que, para realizar a seleção dos trabalhos, foi realizada a leitura dos títulos, das palavras-chave e dos resumos apresentados. Procurou-se cuidar para que as informações encontradas fossem satisfatórias à realização do objetivo. Nos casos omissos, entretanto, procedeu-se à leitura panorâmica das produções. Ao delimitar o tema abordado para a realização das análises, devido a sua amplitude, complexidade, extensão e divergentes demandas, além do limite restrito de tempo, a pesquisa restringiu-se, então, à etapa do Ensino Fundamental II de escolas públicas, eliminando produções que se referiam a Educação Especial e Escolas de Tempo Integral.

Os trabalhos selecionados entre teses, dissertações e artigos trataram especificamente de identificar se as produções científicas arroladas, acerca deste assunto, conseguiram expor elementos cujas reflexões corresponderiam a um acervo analítico, que fosse capaz de explicitar o potencial investigativo que esta pesquisa prenuncia, de modo a contribuir para a construção de dados apropriados. Nesse sentido, foram lidas na íntegra as produções que evidenciaram maior aproximação com o foco da presente pesquisa, são elas: teses (ESBRANA, 2012; KRETLI, 2012); dissertações (FURQUIM, 2013; SILVEIRA, 2012; PEDROSO, 2012; CAMPOS, 2011); artigos com classificação A1: (RODRIGUES; ABRAMOWICZ, 2013; LIBÂNEO, 2012; CANDAU, 2012; CHRISTOFARI; SANTOS, 2012; SOUZA; BORUCHOVITCH, 2010; GERHARDT, 2010; GUSMÃO, 2008; MOREIRA, 2007; DESSEN; POLONIA, 2007; REALI; TANCREDI, 2005). Artigos com classificação A2 (REZENDE; SILVA; LELIS, 2014; SANGIOGO; ZANON, 2014; GABRIEL; CASTRO, 2013; SAUL; SILVA, 2011; ALMEIDA; SILVA, 2011; SILVA; MOREIRA, 2010; MACHADO, 2010; PARÉ; OLIVEIRA; VELLOSO, 2007; CAVALCANTI, 2005).

Cada trabalho citado acima tem uma temática específica, como: a importância da cultura na formação dos professores; a manifestação das distintas culturas nos currículos e no cotidiano escolar; a articulação entre a formação cultural e científica com as práticas socioculturais; as pesquisas e políticas em educação que tratam da abordagem da diversidade cultural e das diferenças; a relação da antropologia, dos estudos culturais e da educação; a relação da escola e da família na produção do conhecimento cultural organizado; a integração de formação de conceitos e o movimento da realidade. Tais estudos, em maior ou menor proporção, evidenciaram a importância do diálogo democrático entre conhecimentos

científicos e cotidianos para que a formação integral dos estudantes se efetive, de modo que sua aprendizagem seja capaz de promover seu desenvolvimento.

Nos trabalhos analisados, foram percebidos os impactos que a escola sofreu, ao longo dos anos, a partir das mudanças ocorridas em torno dos complexos e variáveis conceitos de cultura, apontados pelos referenciais teóricos utilizados nesse acervo. Isso proporcionou um repertório analítico favorável à confirmação do enorme potencial explicativo anunciado pelas investigações realizadas.

Diante das análises efetuadas, foi percebido que há muito mais indicações descritivas do que analíticas acerca da compreensão que se tem do conceito de cultura e de como ele se manifesta nos processos de ensino-aprendizagem. Embora haja um reconhecimento de sua importância para o desenvolvimento dos estudantes, no sentido de se considerar uma prática pedagógica norteadada pela articulação entre o conhecimento escolar sistematizado e o conhecimento oriundo do contexto sociocultural, pouco se tem avançado nas respostas aos questionamentos referentes ao modo como o professor, em sua prática cotidiana, lida com tal articulação e, no mesmo movimento, se esta prática, de fato, produz uma formação integral (cognitiva, cultural, social, afetiva, ética e estética) dos estudantes que estão inseridos no contexto escolar.

Também foi realizada a pesquisa documental por meio do Projeto Político Pedagógico – PPP, das escolas a que são vinculados os professores pesquisados, a fim de estabelecer diálogos entre os discursos cotidianos e os discursos institucionais. Foi analisado também o material didático utilizado em sala de aula pelos professores. Por mostrar novas ou complementares interpretações, recorreu-se à pesquisa documental, considerada como uma fonte relevante de dados, embora não se deve ignorar que todo documento pode ser construído com outros fins e nem sempre demonstram amostras representativas do fenômeno em questão.

Por fim, a pesquisa de campo foi realizada em duas escolas públicas da rede municipal de ensino de Goiânia, com a participação de seus professores e de sua equipe gestora, por meio de entrevista semiestruturada e de observação direta não participante de suas aulas, realizada pela pesquisadora. Os critérios de representatividade para a seleção dos campos e dos sujeitos da presente pesquisa serão detalhadamente descritos no capítulo que aborda a metodologia da pesquisa.

Nesta pesquisa, compreende-se que a aprendizagem escolar efetiva ocorre quando o conhecimento escolar sistematizado e o saber oriundo do contexto sociocultural dos estudantes se articulam em favor da formação e do desenvolvimento cognitivo, cultural, social, afetivo e ético dos alunos. Dessa compreensão decorre outra: o sentido da existência

da instituição Escola em nossa sociedade está profundamente ligado ao seu papel de promoção do ensino-aprendizagem da melhor qualidade para todos os estudantes, que a ela devem ter seu acesso e permanência bem sucedidos, assegurados, e cuja formação integral dos sujeitos, inseridos no contexto escolar, poderá se efetivar de maneira plena, democrática, emancipadora e autônoma. Nesse sentido, nos apropriamos do pensamento de Hedegaard (2002) quando ela declara que:

A maior parte do conhecimento escolar é conhecimento empírico, ou seja, conhecimento em forma de fatos ou conhecimento de texto, e como tal ele nunca se torna muito útil na vida diária dos alunos, seja durante seus anos da escola ou mais tarde. A tarefa da escola deveria ser ensinar às crianças conceitos científicos de um modo teórico aplicando um procedimento epistemológico teórico. [...] o ensino deveria criar zonas de desenvolvimento proximal por meio do envolvimento da criança em novos tipos de atividade. Relacionando conceitos científicos com conceitos corriqueiros, o ensino oferece às crianças novas habilidades e possibilidades de ação. (HEDEGAARD, 2002, p. 210)

Conceber a conexão entre a cultura universal e a cultura local, compreendendo de que maneira ela se apresenta nos processos de ensino-aprendizagem escolar, particularmente no ensino fundamental, uma vez que aí se encontra a maior parte dos educandos em processo de escolarização, se faz fundante para a educação pública. As contribuições apontadas, nesta pesquisa, poderão oferecer, por meio de seus resultados, novas reflexões que servirão de referência para se pensar o problema da necessária e indispensável relação entre cultura e aprendizagem escolar.

A presente pesquisa se apoiou na Teoria Histórico-Cultural proposta por Vygotsky e defendida por seus seguidores, dentre eles, Davydov e Leontiev, pois, ao defender a apropriação da cultura científica na escola como meio de promoção do desenvolvimento dos educandos, o faz de maneira bastante distinta da abordagem tradicional, uma vez que considera a cultura como patrimônio cultural da humanidade e o faz dentro de uma perspectiva materialista dialética, rompendo com a forma conteudista e livresca, homogeneizadora e descontextualizada do contexto sociocultural dos alunos. Nessa teoria, há a defesa da ideia de que as pessoas de classes sociais menos privilegiadas devem se apropriar da cultura universal, pois é por meio dela, embora não só por meio dela, que se desenvolverá um pensamento crítico perante a realidade e se adquirirá “ferramentas” para a vida, numa sociedade desigual e competitiva, com vistas à superação das desigualdades sociais.

Um desdobramento dessa posição é a abordagem do duplo-movimento proposta pelos autores Hedegaard e Chaiklin (2005), os quais articulam a Teoria Histórico-Cultural com elementos da Teoria Sociocultural. Assim, considera-se a apropriação científica, por meio dos conteúdos escolares, bem como a experiência local e o contexto sociocultural dos alunos, a

fim de que as pessoas possam ressignificar suas vidas e suas posições no mundo, sejam em seus contextos locais, sejam em suas relações sociais mais amplas. Proposta assumida e defendida pela pesquisadora da presente investigação.

Para desenvolver a presente pesquisa, considerou-se necessário refletir acerca dos conceitos de cultura, aprendizagem e mediação cultural, atividade humana e desenvolvimento da consciência, cultura e contexto sociocultural do aluno, cultura escolar e cultura da escola, e ainda sobre suas possíveis relações na concepção e na prática pedagógica dos professores. Desse modo, ao compor o trabalho, o **primeiro capítulo** intenta reportar o conceito de Cultura, dentro de uma concepção marxista, construído por Raymond Williams (1958/1992) e Pérez Gómez (1999). Williams discorre acerca do histórico da construção do conceito de cultura, de forma a permitir que se infira que as modificações consideráveis na concepção de cultura, em suas mais diferentes dimensões, decorrem das variações da vida em sociedade. Pérez Gómez aponta diferentes manifestações que a cultura pode representar no contexto em que vivemos, articulando-as com a realidade das instituições escolares. Ele defende o entrecruzamento dos diferentes tipos de cultura (crítica, social, institucional, experiencial e acadêmica) no contexto escolar. Além desses conceitos, buscou-se abordar os conceitos de Aprendizagem e Mediação Cultural na concepção de Lev. Vygotsky (2007/2010) sob a perspectiva histórico-cultural. Para ele, a aprendizagem organizada de maneira sistemática e intencional resulta em desenvolvimento das funções psíquicas superiores e o signo (ferramenta mental) é o principal meio de mediação cultural. Em seguida, o conceito de Desenvolvimento abordado na Teoria do Ensino Desenvolvidor de Vasili V. Davydov (1988) foi abordado, pois o desenvolvimento das habilidades intelectuais remete ao entendimento de que o ensino e a escola devem ser voltados para a elevação do desenvolvimento psicológico humano, de maneira que as crianças devem compreender o nuclear dos objetos para, só então, serem capazes de resolverem tarefas concretas, nas relações particulares dos objetos em estudo.

Na sequência, buscou-se refletir sobre o conceito de Atividade Humana e Desenvolvimento da Consciência em Leontiev, que esclarece o comportamento humano como norteado por objetivos e situado em um sistema de relações sociais. E, por fim, foram abordados os conceitos de Contexto, Local, Ensino e Aprendizagem numa perspectiva Radical-Local postulada por Hedegaard e Chaiklin (2005), cujo pensamento se baseia na análise de uma estreita junção entre o desenvolvimento do conhecimento conceitual geral e o conhecimento cotidiano dos educandos em condições locais específicas.

Na descrição e análise dos dados coletados, expressa nos **segundo e terceiro capítulo**, teve-se o intuito de caracterizar e analisar a realidade específica das duas escolas, bem como dos sujeitos envolvidos nesta pesquisa. Essa análise buscou assinalar a compreensão de cultura expressa na escola e manifestada nos conhecimentos e nas práticas dos professores do ensino fundamental do município de Goiânia, mostrando de que forma eles a relacionam à aprendizagem dos educandos e se eles articulam o conhecimento científico ensinado na escola com a cultura do educando; além de buscar entender de que forma o fazem para compreender como se dá a relação entre cultura e aprendizagem e suas implicações na qualidade do exercício da formação humana em sua plenitude.

Nas **considerações finais**, procurou-se retomar os enfoques principais da pesquisa. Como produto científico, espera-se oferecer esta tese de doutorado que divulgará os resultados encontrados que, certamente, favorecerão a discussão de ações voltadas à melhoria das práticas docentes como um critério relevante para a ampliação da qualidade do ensino. Acredita-se que os resultados obtidos nesta pesquisa servirão à abertura de caminho para outras investigações sobre o tema.

CAPÍTULO 1

CULTURA E EDUCAÇÃO

Nas mais distintas esferas, na acadêmica, na política, no cotidiano, na educação e até mesmo na economia, as questões culturais têm ganhado proeminência. Por esse motivo, refletir sobre estas é de suma importância para a compreensão do mundo contemporâneo. Isso não significa, conforme aponta Neto (2003, p. 5), “tomar a cultura como uma instância epistemologicamente superior às demais instâncias sociais, mas sim tomá-la atravessando tudo aquilo que é do social”.

Há diversos tipos e formas de culturas, erudita/culta; manifestações culturais/étnica; popular; de massa, promulgadas no interior das instituições escolares. Se por um lado há a concepção tradicional, que valoriza a aprendizagem de conteúdos, de maneira enciclopedista, homogeneizadora e descontextualizada da realidade dos educandos, por outro lado, há a concepção oposta a esta, a qual defende apenas a valorização das experiências particulares advindas do cotidiano dos sujeitos, cuja ênfase recai na cultura local, a qual deve ser compartilhada. Nesse sentido, a escola deve tratar como conteúdo as experiências vividas a partir das distintas culturas. E, de modo mais radical ainda, há algumas correntes pós-estruturalistas que negam a cultura como patrimônio construído historicamente.

Mediante a constatação de que há distintas compreensões de “cultura”, torna-se necessário esclarecer como a cultura pode ser compreendida neste trabalho, uma vez que não há um consenso sobre sua definição. No cenário educacional contemporâneo, convivem compreensões de cultura não só diferenciadas, mas também, em alguns casos, repletas de tensões entre si. Portanto, há uma dificuldade de definir o termo cultura. A ideia de cultura vem se revestindo de um conjunto de significados, daí a relevância da presente pesquisa, evidenciada pelas distintas discussões que, hoje, ocorrem em torno deste tema e pela crescente importância relativa a essa questão. Desse modo, aborda-se a temática que aponta para a necessidade de se esclarecer como a cultura é compreendida e expressa no interior da escola.

Antes de tratar dos conceitos apontados pelos teóricos por meio dos quais se discutirá o termo cultura, buscou-se situar o conceito de cultura em Clifford James Geertz² (1926 – 2006). Essa escolha se deveu ao fato de esse autor ser considerado um dos antropólogos mais

² Antropólogo estadunidense e professor emérito da Universidade de Princeton, em Nova Jérsei nos Estados Unidos.

influentes do século XX e que os autores que tratam desta temática apontada, no percurso desta pesquisa, recorrem a ele.

Para Geertz (2008), a cultura faz parte da corrente da Antropologia chamada Antropologia Simbólica. Ele compreende que a cultura é algo que deve ser percebido e não algo que deve ser definido como coisas, propriedades ou como algo que se pode apontar. Para esse antropólogo, a cultura não é plenamente localizável, é um grande mecanismo de produção de significados que se compartilha publicamente, isto é, que se transmite e se recebe, na sociedade, podendo ser material e imaterial. Segundo o autor, cultura pode ser um gesto, pode estar numa manifestação no teatro ou na rua, pode estar muito mais ligada à linguagem e à forma com que os homens nomeiam, significam e dão sentido às coisas no mundo, às coisas com as quais eles convivem.

Conforme Geertz (2008), a cultura não é estática, ao contrário, ela é dinâmica e está em transformação constante. O conceito de cultura que esse autor defende é “essencialmente semiótico”, composto por construções simbólicas, cujos significados são compartilhados, isto é, ele o entende como uma “teia de significados” vinculada coletivamente. Em suas palavras:

Acreditando como Max Weber, que o homem é um animal amarrado a teias de significados que ele mesmo teceu, assumo a cultura como sendo essas teias e a sua análise; portanto, não como uma ciência experimental em busca de leis, mas como uma ciência interpretativa, à procura do significado. (GEERTZ, 2008, p. 08)

Após esta abreviada exposição, o corpo teórico deste capítulo se fundamenta na apropriação do conceito de cultura numa compreensão normativa e numa análise do pensamento de teóricos importantes que investigam esse tema, como Raymond Williams e Pérez Gómez, fundamentados numa concepção marxista. Em seguida, o texto aborda a teoria histórico-cultural que tem como premissa discutir a compreensão da aprendizagem e do desenvolvimento do ser humano, e este como sujeito de sua vida e, ao mesmo tempo, como um processo histórico, social e cultural.

Desse modo, buscou-se apresentar os pressupostos da teórico-cultural ria histódiscutindo os conceitos que tivessem maior relevância para o objeto da presente pesquisa. São apresentadas as ideias de Lev S. Vygotsky, em seguida, as Teorias da Atividade Humana, de Alexei Nikolaevich Leontiev e do Ensino Desenvolvimental de Vasili V. Davydov. Por fim, mas não menos importante, a Teoria Radical-Local postulada por Mariane Hedegaard e Seth Chaiklin.

1.1 A compreensão normativa do conceito de cultura

O conceito de cultura se produziu, conforme Cuche (2002), pós-evolução semântica da palavra cultura, no século XVIII, na França e somente depois, por empréstimo linguístico, se disseminou na Alemanha e Inglaterra. Inicialmente, o termo foi empregado seguido de uma complementação para se explicitar o que estaria sendo cultivado, como, por exemplo: “cultura das artes”, “cultura das letras”, “cultura das ciências”. Depois, essa palavra foi indicada para denominar “formação”, a “educação” do espírito, e, por último, em uma dinâmica oposta, abandona a definição de “cultura” como ação (ação de instruir) e passa a designar “cultura” como estado (estado de espírito cultivado pelo ensino).

Ao ser empregado no singular, o conceito de cultura é compreendido como universal e ecoa o humanismo filosófico, ou seja, a cultura é inerente ao ser humano, para além de toda diferenciação de povos e classes. O termo “cultura” é agregado aos conceitos de progresso, de evolução, de educação, de razão que estão no cerne do pensamento ideológico iluminista da época, na França.

De acordo com Cuche (2002), devido ao pensamento Iluminista e ao reconhecimento que a língua francesa tinha na Alemanha, principalmente nas classes dominantes, a palavra cultura foi incorporada pelos alemães no final do século XVIII. Inicialmente, foi grafada como *cultur* e, em seguida, como *kultur*. Já o termo civilização, utilizado na França e na Inglaterra no final do século XVIII, foi empregado para designar um processo evolutivo de desenvolvimento do ser humano, rumo à ordem em contraste à incivilidade.

Cuche (2002) afirma que os dois termos “cultura” e “civilização” foram utilizados na Alemanha de modo distinto e estavam relacionados à demarcação social na Europa entre nobreza e burguesia. A primeira é considerada como civilizada, porém inculta. Já a última, por sua ação e seu desempenho no campo da filosofia, da ciência e das artes, considera-se culta. Como nem a nobreza, nem o povo simples eram imbuídos de cultura, a *intelligentsia* alemã se vê investida de desenvolver e espalhar a cultura alemã. Todavia, no século XIX, a palavra cultura se torna sinônimo do termo civilização, na Alemanha, perdendo assim a distinção entre ambas. De maneira que tanto o termo civilização deixa de ter a conotação da aristocracia alemã quanto o termo cultura perde a marca distintiva da burguesia intelectual alemã, especificamente, e passa a ser de toda a nação alemã.

A ideia alemã de cultura é criada pela classe média que duvida dela mesma, que se sente mais ou menos alijada do poder e das honras e que procura para si uma outra forma de legitimidade social. Estendida à “nação” alemã, ela participa da mesma incerteza, ela é a expressão de uma consciência nacional que se questiona sobre o caráter específico do povo alemão que não conseguiu ainda sua unificação política.

[...] a “nação” alemã, [...] procura afirmar sua existência glorificando sua cultura. (CUCHE, 2002, p. 26, 27)

É deste conceito de cultura, citado acima, que surge a tendência da consolidação das diferenças nacionais. Em contraposição à noção universalista do termo “civilização” da França, o termo *kultur*, na Alemanha, se torna particular. Esta distinção existente entre a França e a Alemanha, acerca do conceito de cultura, está na base dos dois modos de conceber o termo cultura nas ciências sociais da contemporaneidade.

A concepção de cultura surgida na etnologia, segundo Cuche (2002), busca analisar a dificuldade da especificidade do ser humano nas diferenças dos povos e dos costumes. O emprego da palavra “cultura” nas línguas francesa e alemã, inicialmente, tem um significado normativo. Na Etnologia, a sua utilização é apenas descritiva, isto é, não refere ao que deve ser a cultura, mas em descrever o que ela é exatamente como surge nas distintas sociedades.

Há, pelo menos, três concepções descritivas de cultura dentro da Antropologia. De acordo com Cuche (2002), **o sentido descritivo universalista** de cultura, foi dado pelo antropólogo inglês Edward Burnett Tylor. Este põe fim ao sentido limitado e individualista de cultura. Segundo Cuche, para Tylor a cultura é a demonstração da totalidade da vida social humana, à qual se caracteriza por sua coletividade. A cultura independe da genética, ela é adquirida, portanto sua natureza e seu caráter são, em grande medida, inconscientes. Pérez Gómez (1999) corrobora o que pontua Cuche ao afirmar que uma das primeiras formulações do termo cultura se deve ao antropólogo B. Tylor, que a definiu como “aquele todo complexo que inclui conhecimentos, crenças, arte, leis, moral, costumes e qualquer outra capacidade e hábitos adquiridos pelo homem enquanto membro de uma sociedade” (PÉREZ GÓMEZ, 1999, p.13, tradução nossa).

O sentido descritivo particularista de cultura foi enunciado pelo antropólogo Franz Boas, mais precisamente designado como “relativismo cultural”, o qual considera que, ao analisar uma cultura específica, é necessário observá-la, sem necessariamente, fazer interpretações e comparações antecipadas em relação a outras culturas, de modo que o pesquisador deveria aprofundar seus estudos na complexidade de cada sistema cultural. Aqui, cada cultura é singular, é particular, e representa um conjunto único, pois é constituído de crenças, língua, costumes e hábitos que influenciam o comportamento das pessoas. Boas ressalta a dignidade de cada cultura e a importância de se considerar e tolerar as distintas culturas.

Uma terceira concepção de cultura descritiva é a proposta por Malinowski, **a funcionalista**, o qual propõe que toda e qualquer cultura deve ser investigada a partir de seus

elementos contemporâneos, cuja ideia centra-se na investigação do presente. Ao elaborar a “teoria científica da cultura”, ele explica que o teor funcional das distintas culturas deve ser analisado mediante a satisfação das necessidades dos indivíduos. A cultura, para ele, organiza e estabelece a resposta funcional a essas necessidades naturais. Tais respostas ocorrem por meio da construção de “instituições” que indicam as respostas coletivas às necessidades pessoais.

Há também a concepção de cultura simbólica que, segundo Thompson³ (2009), surgiu com Leslie White, no contexto da Antropologia. Para este autor, o ser humano não existe sem a cultura e vice-versa, uma vez que os símbolos e os seus significados, que se caracterizam por ser uma aptidão própria do ser humano, são conferidos a eles. A cultura, portanto, se origina, segundo White, da atribuição dos significados aos símbolos pela capacidade do Homem. A cultura é, assim, efetuada por meio da simbolização. Para ele, a cultura tem a função de atentar para a necessidade do ser humano e contribuir para que sua vida se torne mais segura e durável. Nesse sentido, essas duas necessidades podem ou não ser satisfeitas com os recursos materiais que existem no meio externo. Para isso, a cultura deve explorar estes recursos e isso ocorre tanto em nível ideológico, como em nível sociológico e tecnológico. White, segundo J. B. Thompson (2009) compreende que a cultura não é homogênea, mas heterogênea. Essa heterogeneidade mostra a variabilidade temporal, local e étnica da cultura.

Ainda há a concepção estrutural de cultura, na qual Thompson (2009) apoia-se nos estudos de Geertz para construir um enfoque que diz respeito aos fenômenos culturais. Aqui, busca-se dar ênfase ao caráter simbólico dos fenômenos culturais, bem como a sua inserção nos contextos sociais estruturados, definindo a “análise cultural” como:

o estudo das formas simbólicas – isto é, ações, objetos e expressões significativas de vários tipos – em relação a contextos e processos historicamente específicos e socialmente estruturados dentro dos quais e por meio dos quais, essas formas simbólicas são produzidas, transmitidas e recebidas. Os fenômenos culturais, deste ponto de vista, devem ser entendidos como formas simbólicas em contextos estruturados; e a análise cultural como o estudo da constituição significativa e da contextualização social das formas simbólicas. (THOMPSON, 2009, p.181).

Para Thompson (2009), os fenômenos culturais, como formas simbólicas, são importantes para os sujeitos que os interpretam em seu cotidiano e para os pesquisadores que procuram entender, por meio da interpretação, os aspectos significativos da vida humana em

³ John Brookshire Thompson (Minneapolis, 20 de julho de 1951) é sociólogo, professor da Universidade de Cambridge. Seu objeto de estudo é a influência da mídia e da ideologia na formação das sociedades modernas.

sociedade. Contudo, para ele, tais formas simbólicas estão dentro de contextos e processos sócio-históricos locais estruturados. Sua preocupação está em como tais contextos e processos sócio-históricos ocorrem. Para ele, isso se dá de maneira: a) **intencional** (um sujeito anuncia sua intenção de alcançar um objetivo para outro sujeito); b) **convencional** (emprego de regras, normas, ou acordos variáveis); c) **estrutural** (expõem uma estrutura articulada, uma vez que consistem de elementos que se colocam em certas relações uns com os outros); d) **referencial** (tipicamente em um dado contexto representa ou refere-se a algo); e, e) **contextual** (insere-se em processos e contextos sócio-históricos específicos).

Segundo o autor, as formas simbólicas, sobretudo as mais complexas, são construídas, difundidas e recebidas por diversas instituições específicas e pelos contextos que as inserem. E, por meio destes, as formas simbólicas são concebidas, formadas, interpretadas e acolhidas na sociedade. Há um enfoque significativo e importante nessa abordagem que é o da centralidade da cultura nas mais diversas áreas da vida cotidiana, à qual se destaca com os estudos culturais de Raymond Williams.

1.2 A cultura em Raymond Williams

Dentro de uma perspectiva histórica e considerando os contextos sociais nos quais o termo cultura foi elaborado, em meados do século XX, na Inglaterra, Raymond Williams⁴ (1921-1988) compõe, juntamente com outros expoentes intelectuais⁵ do Centro de Estudos da Cultura Contemporânea de Birmingham, o movimento britânico denominado *new left* inglesa – “nova esquerda” –, o qual se posiciona acerca do conceito de cultura, contrariamente ao elitismo e ao conservadorismo do partido de direita, bem como ao dogmatismo e ao reducionismo do partido esquerdista de Stalin. Por se inserirem em Universidades britânicas, tornando-se professores de operários, estes intelectuais defendiam uma escola pública que propagasse os valores da cultura considerada comum em oposição aos valores gerais elitistas, tendo como proposição repensar o conceito de cultura.

As mudanças no sentido da palavra cultura levam a inferir que tais modificações, em suas mais diferentes dimensões, decorrem das variações da vida em sociedade. O autor

⁴ Galês, de família proletária socialista. Filho de ferroviário e neto de agricultores cresceu em um ambiente com forte influência comunista. Estudou na Universidade de Cambridge por meio de bolsas de demanda social. Filiou-se ao Partido Comunista Britânico e lutou na Segunda Guerra Mundial. Foi escritor, romancista, crítico literário, professor universitário, intelectual militante e um dos principais pensadores marxistas do pós-guerra. Sua obra foi muito importante na formação da Nova Esquerda britânica e na solidificação e propagação dos Estudos Culturais.

⁵ Edward P. Thompson e Richard Hoggart são companheiros de Raymond Williams, os quais fazem parte do círculo intelectual que ficou conhecido como Estudos Culturais. Em 1964, fundam o Center for Contemporary Cultural Studies – CCCS, na Universidade de Birmingham.

realiza, portanto, uma profunda reflexão a respeito das relações entre a cultura e a sociedade em sua obra *Cultura e Sociedade* (WILLIAMS, 1969), oferecendo uma significativa contribuição para análise entre tal relação. Devido a fecunda qualidade de sua produção intelectual e sua importância, sobretudo para o campo da educação, compreende-se que estudar sua obra para refletir acerca da educação é um imperativo e uma oportunidade de aumentar a possibilidade de análise e de compreensão das questões referentes à educação e, em particular, aos estudos curriculares tão impactados por seu pensamento.

Inicialmente, o termo cultura fora identificado como nome de um processo – cultivo de vegetais ou criação e reprodução de animais e, em seguida, expandiu-se a cultivo ativo da mente do homem, até que, ao final do século XVIII, principalmente na Inglaterra e Alemanha, se formou como “configuração ou generalização do espírito que informava o modo de vida global de determinado povo”. Segundo o autor, “Herder (1784-91) foi o primeiro a empregar o significativo plural, ‘culturas’, para intencionalmente diferenciá-lo de qualquer sentido singular ou, como diríamos hoje, unilinear de ‘civilização’” (WILLIAMS, 2000, p. 10).

Conforme Williams (2000), esse termo pluralista foi de grande relevância para o progresso da antropologia, no século XIX, em que prosseguiu indicando um modo de vida que oscila entre o global e o peculiar. Todavia, o pensador suscita questionamentos relativos à natureza dos aspectos formativos que criam essas culturas peculiares. Significados persuasivos surgem para responderem tais questões dentro e a partir da antropologia: desde o enfoque de um “espírito formador” – ideal, religioso ou nacional – até enfoques mais modernos em uma “cultura vivida”, assentados por outros processos sociais de ordem política e econômica.

De acordo com Williams (2000), o termo cultura, no sentido mais geral, desenvolveu-se no sentido de “cultivo ativo da mente”. Significados distintos procedem deste conceito, quais sejam: a) *um estado mental desenvolvido* (pessoa de cultura, pessoa culta); b) *processos desse desenvolvimento* (interesses e atividades culturais); c) *meios desses processos* (cultura das “artes”, trabalho intelectual do homem). Embora os três sentidos sejam utilizados, o último é o mais comum. Tanto na antropologia quanto na sociologia, este último é usualmente indicado como “modo de vida global” de um grupo social específico ou de um povo definido. Há pelo menos duas formas principais de convergência de significados do termo cultura, conforme o autor, quais sejam:

- a) ênfase no *espírito formador* de um modo de vida global, manifesto por todo o âmbito das atividades sociais, porém mais evidente em atividades “especificamente culturais” – uma certa linguagem, estilos de arte, tipos de trabalho intelectual; e b) ênfase em uma *ordem social global* no seio da qual uma cultura específica, quanto a

estilos de arte e tipos de trabalho intelectual, é considerada produto direto ou indireto de uma ordem primordialmente constituída por outras atividades sociais. (WILLIAMS, 2000, p. 11-12, grifos do autor)

Segundo o autor, essas disposições, traçadas na citação, são usualmente consideradas como idealistas e materialistas. As disposições materialistas destinam-se a outras atividades “primárias”, permitindo à “cultura” uma versão do “espírito formador”, agora em bases secundárias e não mais primárias. Em contraposição a outros modos de reflexão, essas disposições, contudo, é que levam à investigação das relações entre as atividades “culturais” e aos outros modos de vida social. Tanto a posição idealista quanto a materialista envolvem um vasto método, sendo a primeira a explicação do “espírito formador” enquanto interesses e valores primordiais de um “povo” e, a segunda, a explanação não só da constatação do caráter observável de uma ordem social geral, mas também das formas específicas admitidas por suas manifestações culturais.

Na segunda metade do século XX, a sociologia da cultura, segundo Williams (2000) era amplamente composta da atividade desenvolvida mediante as posições idealista e materialista. Cada uma significou uma forma daquela convergência de interesses. Todavia, atualmente, uma nova forma de convergência vai se evidenciando, ainda que as anteriores sejam mantidas e praticadas. Esta possui elementos em comum com a posição materialista em relação à ordem social global, mas já se difere dela quando se refere que a “prática cultural” e a “produção cultural” não provêm somente de uma ordem social variavelmente constituída, mas são elementos essenciais em sua constituição.

Essa nova forma de convergência também compartilha alguns elementos da posição idealista, cujo enfoque recai tanto nas práticas culturais quanto nas práticas constitutivas. Porém, ao invés do “espírito formador” que se dizia criar nas demais atividades, ela enfrenta a cultura como um sistema de significações por meio do qual uma dada ordem social é transmitida, reproduzida, experienciada e analisada.

Desse modo, para Williams (2000), há uma convergência prática entre os *sentidos antropológico e sociológico de cultura* como “modo de vida global” distinto, no qual nota-se atualmente um “sistema de significações” bem marcante não apenas como fundamental, mas como necessariamente compreendido em todas as formas de atividade social e o *sentido mais especializado*, mesmo que igualmente mais comum de cultura como “atividades artísticas e intelectuais”, conquanto estas, devido à proeminência em um sistema de significações geral, consistem agora amplamente estabelecidas, de modo a abarcar não somente as artes, mas

todas as “práticas significativas” – desde a linguagem até as artes, a filosofia, dentre outras que compõem esse vasto e complexo campo.

Nessa nova convergência, Williams (2000) revela que com a determinada ampliação e articulação dos sentidos de cultura, embora distantes ainda que ligadas, o que hoje se denomina de “estudos culturais” resulta de uma parte da sociologia geral mais voltada às questões sociológicas gerais que específicas. Além disso, ainda que seu enfoque recaia em todos os sistemas de significações, está mais absorvida com as práticas e as produções culturais visíveis. Para ele, a nova sociologia da cultura pode ser observada como a convergência de duas tendências: uma inclusa no pensamento social geral e a outra dentro da história e da análise culturais.

Inserido na sociologia da cultura, o termo “ideologia” tem tido maior proeminência na convergência atual. Contudo, há dificuldades para definir seu uso: se para descrever crenças formais e conscientes que indicam princípios ou dogmas de uma classe social; ou a visão de mundo de grupos sociais que além de incluir as já citadas abrange também a postura, costumes, tradições e sentimentos menos conscientes ou mesmos intenções e atitudes inconscientes. Obviamente, a sociologia da cultura deve priorizar a primeira, mas é evidente que não se deve negar a segunda. É necessário que ela se amplie para os dois sentidos.

Primeiro para propósitos e posturas que marcam a cultura de um grupo social definido e depois se expande à área de produção cultural manifestada como o teatro, a poesia, a pintura, a escultura, dentre outras. Não se pode negar que pode haver relações diretas entre as crenças formais de um grupo social e a produção cultural a ele agregada. Nesse sentido, Williams (2000) alerta que a utilização do termo *ideologia* pode causar confusão e equívocos, já que a “ideologia é um ponto de referência de importância, ou, até mesmo, um ponto de partida, nesses níveis básicos de produção e reprodução social”. Do mesmo modo, o autor prossegue: “embora *ideologia* conserve, pelo uso do peso linguístico, o sentido de crenças organizadas (quer formais e conscientes quer difusas e indefinidas), pode-se muitas vezes supor que tais sistemas constituem a origem verdadeira de toda produção cultural” (WILLIAMS, 2000, p. 27, grifos do autor).

Nesse contexto, conforme Williams (2000), a *ideologia*, sobretudo em propensões contemporâneas da análise marxista, estará reproduzindo a história de *cultura* como conceito se não observar as ponderações apontadas acima. Em seus usos mais particulares, ela pode contribuir e muito, segundo o autor, para corrigir usos generalizados de cultura, além de destruir, frequentemente, o que se chama de “a falsa generalidade de *um modo de vida global* para distinguir atribuições a classes específicas e a outros grupos. Como tal, é de fato um

termo metodológico essencial numa atuante sociologia da cultura”. Todavia, em seus usos mais gerais, pode tornar-se parecido ao *espírito formador* das teorias culturais idealistas atribuindo, em última instância, “à economia ou ao modo de produção” (WILLIAMS, 1992, p. 28, grifos do autor).

O problema não é a generalidade em si, afirma Williams (2000), pois as ideologias gerais, em sua profundidade e preparação, são significativas formas de produção cultural em grupo. Mas, justamente por serem ideologias significativas em sua intensidade e profundidade, “é que o conceito não pode ser abstraído como uma espécie de *espírito formador* das raízes de toda a produção cultural”. O teórico ainda assevera: “dizer que toda prática cultural é necessidade *ideológica*” (WILLIAMS, 1992, p. 28, grifos do autor), é o mesmo que dizer que toda prática é significativa. Ele também argumenta:

Não obstante as dificuldades de sobreposição com outros usos mais comuns, esse sentido é aceitável. Mas isso é muito diferente de descrever toda produção cultural como ‘ideologia’ ou como ‘orientada pela ideologia’, porque o que nesse caso se omite, como nos usos idealistas de ‘cultura’, é o conjunto de diversos processos concretos pelos quais uma ‘cultura’, ou uma ‘ideologia’ é ela própria produzida. E com esses processos produtivos é que necessariamente está preocupada uma completa sociologia da cultura. (WILLIAMS, 1992, p. 28)

Os meios de produção cultural e o processo de reprodução cultural são maneiras possíveis de se estudar a organização social da cultura em termos de suas instituições e formações, bem como do desenvolvimento de artes e formas específicas. Nesses modos específicos de estudo, Williams (2000) propõe um conceito geral apto a incluir todas as suas complexas inter-relações, embora não os substitua em sua especificidade. Ao enfatizar a essência dessa definição, o autor recomenda o conceito de cultura como um *sistema de significações realizado*.

Um sistema de significações pode ser distinguido como tipos de organização social sistemática e como sistema de sinais e signos mais específicos. Essa distinção é justamente apreciável não para isolá-los em seus termos, mas para inter-relacioná-los. Por isso é importante ser hábil em distinguir os sistemas econômico, político e geracional, discutindo-os em seus próprios limites. Ao distingui-los, percebe-se que cada um possui seu próprio sistema de significações, pois, nas palavras do autor, “são sempre relações entre seres humanos conscientes e que se comunicam, mas que são, necessariamente, um sistema de significações mais amplo e mais geral: um sistema social” (WILLIAMS, 2000, p. 206-207).

Esse sistema social deve ser analisado em termos mais amplos, não incorrendo ao erro de restringi-lo a um sistema de significações, tampouco em negar tal sistema, pois este é inerente àquele. Todavia, pode ser, na prática, um sistema em si mesmo, como: uma língua,

um sistema de pensamento, uma ideologia, um conjunto de obras de arte. Como o autor aponta, “tudo isso existe não só como instituições e obras, e não só como sistemas, mas também como práticas ativas e estados de espírito” (WILLIAMS, 2000, p. 206-207). A essa ideia, o teórico agrega a reflexão de que somente de modo abstrato se pode afastar o “sistema social” e o ‘sistema de significações’, pois na prática são reciprocamente indispensáveis.

Desse modo, como bem relata Williams (2000), almeja-se que a caracterização da cultura, seja em seu sentido mais amplo ou em seu sentido mais localizado, como um sistema de significações realizado, não apenas inicie o estudo de instituições, práticas e obras significativas manifestadas, mas também estimule a pesquisa das relações entre estas e outras instituições, práticas e obras significativas. Nesse sentido, o modo da cultura ser organizada socialmente, como um sistema de significações realizado, está introduzido em um conjunto completo de atividades, relações e instituições, dos quais somente alguns se manifestam culturalmente.

Para as sociedades modernas, este é um uso teórico mais eficaz do que o sentido de cultura como um modo de vida global. Esse sentido, proveniente da antropologia, ressalta o valor de um sistema geral, como descreve Williams (2000, p. 208) “sistema específico e organizado de práticas, significados e valores desempenhados e estimulados”. Tal sistema é inicialmente vigoroso contra os hábitos de pesquisa isolado, desenvolvido historicamente “dentro da ordem social capitalista, a qual pressupõe, na teoria e na prática, um *lado econômico*, um *lado político*, um *lado privado*, um *lado espiritual*, um *lado de lazer* e assim por diante”. Inclusive as mais delicadas maneiras de ligação nas vidas dos indivíduos e das comunidades como um todo podem, segundo o autor, ser completamente abandonadas, ou “pinçadas apenas sob o título de ‘interação’ ou ‘efeitos’ que, embora possam muitas vezes ser registrados localmente, jamais terão uma atuação explicativa” (WILLIAMS, 2000, p. 208-209, grifos do autor).

Todavia, Williams (2000, p. 208-209, grifos do autor) ressalta: “se a cultura é o *modo de vida global* pode haver uma ausência essencial de termos relacionais significativos fora dela”. Na prática, os termos relacionais gerais da antropologia são *cultura* e *natureza* e, em algumas sociedades simples, tais termos são explicativos. Mas, em sociedades mais desenvolvidas e complexas, “são tantos os níveis de transformação social e material que a relação polarizada *cultura – natureza* se torna insuficiente. Na verdade, assegura o teórico, é na área dessas transformações complexas que o sistema de significações, por si só, se desenvolve e deve ser estudado” (WILLIAMS, 2000, p. 208-209, grifos do autor).

Igualmente, Williams garante que, de muitos tipos de organização, a social é extensa e complexa e se isso for empregado historicamente é possível conceber métodos sociológicos nas diferentes, porém conexas áreas de “instituições culturais, formações culturais, meios de produção cultural, artes culturalmente desenvolvidas e formas culturais e artísticas, dentro de nossas definições gerais de produção e reprodução culturais como sistemas de significações realizados e correlatos” (WILLIAMS, 2000, p. 212).

Destarte, as funções de produtores culturais nunca podem ser concebidas isoladamente dessa produção e reprodução geral de que compartilham os indivíduos de uma sociedade. Concomitantemente, esse compartilhamento é social e historicamente modificável. Por outro lado, contudo, existem todos os níveis de controle e sujeição práticas, entre as camadas sociais, sexo e idade. Dentro dessas relações de domínio e submissão “é inevitável que as atividades de produtores culturais se tornem duplamente especializadas: em determinado tipo de trabalho cultural, mas também em relações específicas dentro do sistema social organizado” (WILLIAMS, 2000, p. 216).

As relações de produtores culturais e grupos dominantes são variáveis. Elas tanto podem ser exclusivas, de maneira que o trabalho cultural é realizado apenas para os grupos dominantes, quanto podem ser inclusivas, de maneira que, apesar de ser exercido para todos, isso somente se realiza no interesse dos grupos dominantes. Porém, podem ocorrer de forma mista ou, até mesmo, dependendo das lutas no interior de tais relações, alguns tipos de trabalhos culturais podem ser deliberadamente gerados e ligados a grupos subalternos. Essas evidências acontecem nas culturas de povos conquistados, de classes subordinadas, de mulheres e de crianças. Todavia, estas, reitera Williams (2000, p. 217), “continuam sendo culturas subordinadas, ainda que nem sempre [...] as culturas da subordinação. Pois, os grupos dominantes nem sempre controlam [...] o sistema de significações de um povo; tipicamente são antes dominantes dentro dele do que sobre e acima dele”.

Embora a sociologia centralizasse seus estudos em instituições mais visíveis e nos “efeitos”, existe um âmbito cultural de maior interesse da sociologia mais geral, a do *status* social e a da formação social dos “intelectuais”. Williams (2000) chama a atenção de que é bom deixar claro que há um problema inicial de definição do termo “intelectuais”, e outro subjacente quando insinuam que o termo intelectual é apropriado apenas para as pessoas inteligentes. Feitas essas observações, o autor assinala que existem produtores culturais em todas as sociedades e tanto suas especializações quanto suas relações sociais são determinadas historicamente, por isso é que as funções rigorosamente “intelectuais” não podem ser isoladas. Conforme Williams (2000),

[...] isso [ocorre] não só porque a inteligência, em seu sentido mais geral, esteja envolvida em todas as atividades sociais e produtivas. Mas, também porque ‘ideias’ e ‘conceitos’ – as preocupações especializadas dos ‘intelectuais’ no sentido moderno – são tanto produzidos quanto reproduzidos dentro da estrutura social e cultural global, por vezes diretamente como ideias e conceitos, mas também, de modo mais amplo, na forma de instituições modeladoras, relações sociais expressas, ocasiões religiosas e culturais, modalidades de trabalho e desempenho: na verdade, no sistema de significações como um todo e no sistema que ele exprime. (WILLIAMS, 2000, p. 215)

Diante do exposto, após as sucintas considerações referentes ao problema específico dos “intelectuais”, dentro dos termos condicionados tradicionais, passaremos a tecer algumas considerações históricas e contemporâneas mais gerais dos demais tipos de produtores culturais. Dentre as mudanças históricas que ocorreram um primeiro desenvolvimento histórico, importante são as minorias culturais às quais, segundo Williams (2000), os conjuntos tradicionais culturais mais abrangentes – “aristocrático” e “folclórico”, “da minoria” e “popular”, “educado” e “não educado” – devem ser ligados, enquanto produtos sociais, a transformações sociais que as superam ou das quais continuamente consistiram uma simbologia distorcida. As categorias antigas, de acordo com o teórico, possuíam alicerces sociais diferentes nas sociedades feudais e pós-feudais e no início e meados da modernidade.

A expressiva transição aconteceu quando as atividades intelectuais e artísticas foram concentradas e abstraídas em seus próprios limites, sem uma relação significativa com outros tipos de organização social. Este fato é constitutivo da classe burguesa, na qual existem ocupações intelectuais e artísticas de alguns setores minoritários. Todavia, segundo Williams (2000, p.226) “a relação entre esses e qualquer organização sociocultural mais geral vem sendo problemática desde o período de urbanização industrial, e criticamente problemática desde o período da educação e do sufrágio universal”.

O autor também destaca que foi a partir destes problemas particulares que se construíram os conceitos de minoria “educada” e “cultura” e, de uma categoria especial de intelectuais que não tinham conexão com outros tipos de organizações sociais. Entretanto, ele ressalta que o problema é mais evidente nas transformações do “popular” que ocorreram não somente a partir de suas origens, na cultura “folclórica”, e que atingem até as novas formas de cultura popular urbana auto-organizadas, ainda que parcialmente, mas também rumo à produção de cultura “popular” pelo mercado burguês e pelos sistemas estatais político e educacional.

Por um lado, “a cultura popular” é uma amalgamação complexa de dados residuais autoproduzidos e produzidos externamente, com tensões significativas entre eles. Por outro

lado, mais acentuadamente, a cultura “popular” é a área essencial da produção cultural burguesa e da classe dominadora que percorre uma trajetória rumo à universalidade proposta nos meios de comunicação modernos, com a esfera minoritária sendo considerada e preservada, formalmente, como absolutamente residual, de tal modo que, conforme explicita o autor:

uma “alta cultura” mais ou menos inconteste foi deslocada quase totalmente para o tempo passado, com algumas minorias substitutas, concomitantes e concorrentes de um tipo diverso, enquanto a “minoría” ativa e eficiente, dentro de uma esfera de produção cultural determinada pela classe, deslocou-se definitivamente para a área “majoritária” geral. (WILLIAMS, 2000, p. 227, grifos do autor)

Assim, o autor segue ponderando que, por meio da educação e do sufrágio universais, houve uma reconstituição da organização cultural, com evidentes dados residuais de determinadas classes, porém com o predomínio acentuado em um grau fundamentalmente geral. Além de se relacionarem, embora com certas tensões, com as burocracias políticas, econômicas e administrativas, formando-se um sistema organizado, as burocracias culturais e educacionais se expandiram sobre os artistas e professores. Williams (2000, p. 227) afirma que “embora haja trabalho inovador em muitas formas de arte e de pensamento, o trabalho autenticamente emergente deve ser definido não só em termos específicos, mas em princípio em termos de contribuições como alternativas a esse sistema geral predominante”.

O outro desenvolvimento histórico importante que aborda a organização cultural, de acordo com Williams (2000), é a instituição de um mercado internacional propalada em alguns meios de comunicação. Exceto nas sociedades fechadas, os processos de importação e exportação cultural sempre foram bastante significativos. De maneira geral, tais processos são entendidos como a divulgação ou transmissão de arte e de ideias, cujas deliberações sobre o quê e quando importar são iguais aos procedimentos de uma tradição seletiva, na qual dados do passado são determinadamente reinseridos ou revividos. Às vezes essa deliberação é feita pelos grupos dominadores, às vezes por um grupo alternativo ou contestador. Contudo, os processos seletivos são evidentes e devem ser averiguados de modo a identificar se tais seleções estão relacionadas aos processos sociais estritamente internos. Já o processo de dominação é distinto, pois está sob o domínio político ou comercial.

As alterações que ocorrem nos meios de produção e de distribuição modificaram muitos dos processos mais remotos. Para além de simples processo de exportação, as produções televisivas e cinematográficas, por exemplo, levaram a processos mais gerais de dominação e dependência cultural. E isso conduz a “efeitos radicais sobre os sistemas

significativos específicos, que são as línguas nacionais [trazendo] consigo amplas áreas de ênfase cultural e ideológica [podendo] estar [diretamente] relacionadas com operações comerciais [...] e políticas gerais” (WILLIAMS, 2000, p. 229).

O terceiro desenvolvimento histórico, segundo Williams (2000), está dentro do complexo geral de processos de trabalho, no qual as alterações essenciais comprometeram significativamente o conceito de produção cultural. É possível distinguir, segundo o autor, as operações produtivas das formas culturais tradicionais (teatro, música, poesia, pintura, escultura, etc.), todavia, houve épocas nas quais tais formas, em parceria com o saber e a erudição, podiam ser distinguidas de outros trabalhos, de produção direta, na agricultura e nas fábricas, e na repartição de seus produtos. Atualmente, a produção e distribuição de informações e ideias assumiu maior relevância na maior parte dos tipos de trabalhos.

Mesmo que a sociologia da cultura conte com vários tipos de trabalho relacionados à sua abrangência direta, é necessário que se envolva também com as “relações contemporâneas em ação, numa ordem social hoje baseada de maneira mais direta numa generalização prática de seus processos e preocupações específicas” (WILLIAMS, 2000, p. 231). Sem abandonar os princípios marxistas pelos quais se orientava, Williams (1969) não se furtou em questionar certas formulações daquele pensamento, apontando certos limites. Ele tenta reformular o conceito de cultura, analisando o pensamento teórico marxista no que se refere ao reducionismo econômico, de forma a incluir nele sua preocupação com a cultura. O autor se viu, portanto, obrigado a questionar o marxismo ortodoxo, que reduzia a cultura de sua importância social. Ao encarar tal desafio, o conceito de cultura passa a ser designado como um processo central e um espaço de luta social e política.

Nesse momento, entende-se ser importante abordar aqui a ideia que Williams (2011) traz acerca da relação entre base e superestrutura. Ele apresenta de forma contundente a importância da análise da cultura que, não sendo submetida ao marxismo ortodoxo ou se contrapondo a ele, não seria um segundo plano frente à questão da economia. A base e a superestrutura trazem de forma clara a importância da cultura no cotidiano, nas formas práticas, naquilo que os sujeitos desenvolvem em seu dia a dia sem perder o vínculo com a questão econômica, mas abrindo mão de seu dogmatismo.

De acordo com Williams (2011), é preciso se reavaliar a superestrutura rumo “a uma gama de práticas culturais relacionadas, afastando-a de um conteúdo refletido, reproduzido ou especificamente dependente”. Da mesma forma, o autor sugere que é necessário se reavaliar a base, “afastando-a da noção de uma abstração econômica e tecnológica fixa e aproximando-a das atividades específicas de homens em relações sociais e econômicas reais, atividades que

contêm contradições e variações fundamentais [...] num processo dinâmico” (WILLIAMS, 2011, p. 47).

Ao contrapor a visão de base e a superestrutura, optando pela ideia de ser social determinando a consciência, Williams afirma que, no decorrer do desenvolvimento do marxismo ocidental, houve uma preocupação em se qualificar a superestrutura dando a seu conceito a ideia de mediação diferente de seu conceito inicial, tido simplesmente como um reflexo da base ou um conceito subordinado à base. Embora não tenha deixado de ser uma análise da base determinando a superestrutura diretamente, o problema passou a ser de uma visão estática da base e não necessariamente da superestrutura. Para ele,

a base é o conceito mais importante a ser estudado, se quisermos compreender as realidades do processo cultural. Em muitos usos da proposição da base e da superestrutura, como uma questão de hábito verbal, a base passou a ser virtualmente considerada como um objeto ou, em casos menos toscos, de maneiras essencialmente uniformes e usualmente estáticas. (WILLIAMS, 2011, p.46)

É fato que um dos temas basilares do materialismo histórico é o determinismo; negá-lo seria correr o risco de assumir uma teoria idealista e desconectada da relação cultura e sociedade. Todavia, sua utilização indiscriminada na análise cultural levava a teoria a um reducionismo mecânico ou reflexo. Desse modo, Williams tratou de historicizar o termo para dar conta de compreender seu emprego.

Ao invés de pensar um determinismo de leis fixas que determinam os fenômenos, em sua análise cultural dentro da teoria materialista, Williams critica a fixidez das relações base e superestrutura e do determinismo *a priori* de um âmbito da sociedade em detrimento de outro, dando lugar ao determinismo no sentido de estabelecer demarcações e exercer influências, sem essencialmente fixar o desenvolvimento de dado fenômeno social. E foi com a apreensão do conceito de hegemonia proposto por Gramsci, que Williams pensou a complexa rede de relações sociais e culturais. Ele afirma que:

a hegemonia supõe a existência de algo total, não apenas secundário ou superestrutural, como no sentido fraco de ideologia, mas que é vivido em tal profundidade, que satura a sociedade a tal ponto e que, como Gramsci o coloca, constitui mesmo a substância e o limite do senso comum para muitas pessoas, sob sua influência, de maneira que corresponde à realidade da experiência social muito mais nitidamente do que qualquer noção derivada da fórmula de base e superestrutura. Pois, [...] se as nossas ideias, pressupostos e hábitos sociais, políticos e culturais forem meramente o resultado de uma manipulação específica (...), então seria muito mais fácil mover ou alterar a sociedade do que na prática sempre o foi ou é [...]. E, ao contrário das noções gerais de totalidade, a hegemonia possui a vantagem de enfatizar, ao mesmo tempo, a realidade da dominação. (WILLIAMS, 2011, p. 51-52)

Segundo Williams (2011), a noção de totalidade social, que fora usada como forma alternativa para esclarecer as dificuldades em torno da proposição mais disseminada da base e da superestrutura, resistia e combatia a noção “em camadas” da base e da superestrutura. Todavia, ele sugere que a noção correta do termo totalidade somente o será se for combinada ao conceito gramsciano de hegemonia.

Williams (2011) reitera que o conceito de hegemonia não deve ser único. Ele afirma que as suas próprias composições internas são bastante complexas e devem ser reconstruídas, recriadas e auxiliadas de maneira ininterrupta, podendo ser, até mesmo, alteradas em determinados aspectos. O autor propõe um modelo que admite tal variação e contradição, uma vez que há os seus processos de modificações, já que em toda e qualquer sociedade, em qualquer época específica, há um sistema central de valores, significados e práticas que não são meramente abstratos, mas organizados e vividos. O teórico afirma que a hegemonia constitui-se em um “sentido de realidade para a maioria das pessoas em uma sociedade, um sentido absoluto por se tratar de uma realidade vivida além da qual se torna muito difícil para a maioria dos membros da sociedade mover-se, e que abrange muitas áreas de sua vida”. Mas, categoricamente, ele assevera que o conceito de hegemonia não se trata de um sistema estático. Ele alerta: “só podemos entender uma cultura efetiva e dominante se compreendermos o processo social real do qual ela depende: refiro-me ao processo de incorporação”, que tem grande relevância social, em seu entender (WILLIAMS, 2011, p. 53-54).

O autor argumenta que as instituições educacionais são as principais transmissoras de uma “cultura dominante eficaz” e tem como prioridade, ao mesmo tempo, tanto a atividade econômica quanto cultural. Há ali, um processo de seleção de significados e práticas, o qual pode ser “reinterpretados, diluídos ou colocados em formas que dão suporte, ou ao menos, não contradizem os outros elementos da cultura dominante eficaz” (WILLIAMS, 2011, p. 54).

Williams (2011, p. 54) afirma que “não se trata apenas da profundidade que esse processo [de seleção] alcança, selecionando, organizando e interpretando nossa experiência. O processo está continuamente ativo e adaptando-se”. Para ele, tal processo somente labora, em uma complexa sociedade, se for alguma coisa mais substancial e menos rígida do que uma ideologia abstrata imposta. Nesse sentido, o autor reconhece que valores e significados alternativos podem ser adaptados e aceitos dentro de uma cultura dominante efetiva. “Isso tem sido muito subestimado em nossas noções de uma superestrutura, e mesmo em algumas noções de hegemonia. E a falta de ênfase abre o caminho para o recuo a uma complexidade indiferente” (WILLIAMS, 2011, p. 55).

Entretanto, o autor chama a atenção afirmando que há também, por outro lado, práticas, valores e significados que fazem oposição à cultura dominante eficaz. E tanto a adaptação quanto a oposição à cultura dominante dependerão “da variação histórica constante em circunstâncias reais”. Williams argumenta que há uma linha tênue que separa a prática alternativa da opositora, uma vez que há os que, com seu jeito diferente de ser, se acomodam ou se adaptam, querendo ser deixados sós; e há os que, com seu jeito diferente de ser, querem mudar a sociedade. Assim sendo, se por um lado o modo dominante seleciona, por outro ele negligencia ou exclui e isso de maneira consciente.

A prática humana e de classe, tópico central na teoria marxista, dificulta algumas das versões mais propagadas de hegemonia, embora, conforme Williams (2011), Gramsci buscou como principal foco criar, pela via da organização, a hegemonia da classe operária capaz de desafiar a hegemonia da classe burguesa. Nesse sentido, há uma nova prática no nascedouro de uma nova classe. Além disso, há o reconhecimento do autor de que “nenhum modo de produção e, portanto, nenhuma sociedade dominante ou ordem da sociedade e, destarte, nenhuma cultura dominante pode esgotar toda a gama da prática humana, da energia humana e da intenção humana” (WILLIAMS, 2011, p. 59).

Ao falar de hegemonia, Gramsci, segundo Williams (2011), ressalta a relevância de compor uma classe dirigente que se sustente pela permissão das massas e não somente pela força coercitiva e realça, sobretudo, a relevância da direção cultural e ideológica. Nesse contexto, entendemos ser importante tratar aqui da cultura de massas.

Para a tradição britânica, o termo cultura, analisado por Williams (1969), aponta a ideia de massas como uma maneira de qualificar ou rotular a multidão, trazendo consigo a instalação do preconceito do pensamento conservador do século XIX. Nomeava-se massa ou multidão o conjunto de pessoas relativo aos pobres, vistos como possuidores de hábitos banais, ordinários, comuns e uma permanente ameaça à “alta cultura”. Para o autor, em última instância, não há massa, mas um modo de olhar e considerar as pessoas como massas.

Williams faz uma crítica contundente acerca do preconceito nessa compreensão das massas como um todo homogêneo. Aqui há uma tentativa de tirar a ideia elitista de cultura, destacando a importância de se conceber a cultura como ordinária e comum. Nesse sentido, não se pressupõe promulgar que as manifestações culturais estão desligadas das classes sociais, mas em compreender as distintas contribuições para a formação de uma sociedade socialista democrática e de uma cultura comum, não autoritária, à qual diz respeito a uma cultura comunitária compartilhada (opondo-se ao individualismo competitivo), que inclui a diversidade, mas aberta à experiência individual que é continuamente estruturada socialmente

e que é veementemente oposta aos modos sutis de domínio desenvolvido pelo sistema capitalista.

Em sua vasta obra, Taborda de Oliveira (2014) divulga o que seria manifesto como materialismo cultural, o qual fora fiel à tradição do materialismo dialético, à construção de uma cultura comum como um projeto em formação, sendo este contextualizado dentro do processo de ampliação da educação para as classes trabalhadoras. Assim, numa nação de extensa diversidade étnica e cultural, é possível afirmar que ela admite uma variedade de possibilidades ou tipos de cultura comum, “seja pelas línguas que fala, seja pelos símbolos que mobiliza para afirmar-se e pelo maior ou menor grau de reconhecimento e pertencimento que seus integrantes sentem em relação aos outros” (TABORDA DE OLIVEIRA, 2014, p. 266).

Apesar de não ser um historiador, Williams jamais recusou ou abdicou da história em suas análises sobre a cultura. O conceito de cultura para ele, segundo Cevasco (2001), tem uma história de luta pela demarcação de seu sentido até os dias atuais e envolve todas as definições: cultura de elite e cultura de massa; cultura científica e cultura popular; obras de arte e mercadorias.

Segundo Williams, o conceito de cultura comum, desenvolvido em seu texto *Culture is Ordinary*, em 1958, de acordo com Cevasco (2001, p. 43), como prática do vivido faz parte de uma visão não elitista de cultura exposta como uma postura política epistemológica ligada à sua experiência e aos ideais socialistas. Como exemplo disso, o crítico expõe: “crescer naquela região era ver a formação de uma cultura e suas modalidades de mudança [...]. Crescer naquela família era ver a formação de modos de pensar: o aprendizado de novas técnicas, a alteração das relações, o surgimento de novas linguagens e ideias [...]” (WILLIAMS, 1958 *apud* CEVASCO, 2001, p.118).

Para o autor, cultura comum pressupõe a igualdade do ser, sem a qual ela não poderá ser de todos. Todavia, embora a cultura, em todas as sociedades e em todas as maneiras de pensar, seja de todos, ela não é igual para todos. “Ela não pode opor restrições absolutas ao acesso a qualquer das suas atividades: este é o sentido real do princípio de igualdade de oportunidades” (WILLIAMS, 1969, p. 326).

É importante destacar ainda que por cultura comum não se deve compreender uma cultura homogênea. A proposta de Williams (1969), ao contrário, é que ao oferecer uma organização de educação que promova uma formação comum a todos, se destacaria a relevância da heterogeneidade e a diferenciação. De fato, uma sociedade democrática é uma sociedade heterogênea. Conceder educação para a classe proletária, que por longo período foi

carente de educação formal, é impulsionar a convivência de diversos modos de se gerar a sociedade, não somente disseminar uma determinada cultura não clássica.

A cultura comum, portanto, nega a cultura como resultado de remotos grupos privilegiados que buscam protegê-los contra novas e devastadoras forças, o proletariado; e nega também a cultura como legado dessas novas forças que propõem o futuro e a libertação dessa cultura. Aqui se configura a luta de classes entre cultura burguesa e cultura proletária. Williams (1969) afirma:

Estamos em condições, agora, de saber exatamente o que se entende por “cultura da classe trabalhadora”. Não é a arte proletária, nem um particular uso da língua, nem conselhos deliberativos; é, em vez disso, a básica idéia coletiva, e as instituições, costumes, hábitos de pensamento e intenções que dela procedem. Cultura burguesa, por sua vez, é a básica idéia individualista e as instituições, costumes e hábitos de pensamento e intenções que daí procedem. Em nossa cultura, como um todo, há ao mesmo tempo uma interação constante entre esses sistemas de vida e uma área que pode ser adequadamente descrita como comum ou como pressuposta por ambos. (WILLIAMS, 1969, p. 335, grifos do autor)

Além de considerar a sociedade de classes, Williams (1969) vê a cultura como algo inerente à luta de classes e destaca a relevância da compreensão das relações sociais dentro das classes. De acordo com Tabora de Oliveira (2014, p. 266), Williams aponta para uma luta de classes cuja análise “não está, pois, em um mundo ideal e abstrato forjado na mente do intelectual, mas no dia a dia da dominação que se renova e das forças que com ela diuturnamente também se debatem.” Williams (1969) chama a atenção para a complexidade e circularidade das relações entre a cultura erudita e a cultura popular, rejeitando, portanto, a segmentação e a descontinuação entre ambas. Para ele, não é possível pensar em uma cultura burguesa, no sentido de trabalho reflexivo e intelectual, se esta é mais e mais difundida pelos meios de comunicação de massa e pela educação em geral, no uso de uma linguagem comum, para as demais classes. Assim, não é possível manter conceitos tão simplórios de alta cultura ou cultura dominante e baixa cultura. Para o autor, o capitalismo padroniza os elementos básicos, os quais as distinções próprias das classes e da cultura são determinadas, como os modos de falar, de se vestir, de se entreter, de se morar, enfim, os modos de vida próprios de cada grupo. Em sua compreensão, para se cogitar um conceito de cultura comum é preciso situar a diferenciação categórica entre os modos alternativos de concepção da natureza da relação social. Na concepção do autor, é nessa estabilidade ativa das forças antagônicas que se assegura o sentido da cultura comum.

É na cultura partilhada que se fundamenta o princípio da reciprocidade e, conjuntamente, a reflexão de um tempo e espaço específicos e aquilo que ali se produz e se

pode desfrutar, que diz respeito a todos os sujeitos pertencentes a um grupo social inseridos naquela cultura. Daí a denúncia do autor, segundo Taborda de Oliveira (2014, p. 267) referente à “falácia de representações como cultura popular e cultura de elite, ou alta e baixa cultura” e, na sequência, conclui: “formulações como essas estão carregadas de um sentido ideológico que deve ser desvendado em cada contexto [...]”.

De acordo com Williams (1969), a classe burguesa considera a sociedade como um espaço neutro onde se sobressai o individualismo, de modo que cada indivíduo tem a liberdade de atingir seus interesses autonomamente, independentemente dos demais. Aqui, só se exerce o poder social para dar garantia ao direito individual de alcançar seus próprios objetivos. Já a classe trabalhadora tem uma visão de sociedade como um conjunto de meios para toda e qualquer espécie de desenvolvimento, inclusive a individual, cujos resultados não são próprios das ações individuais, mas das ações coletivas comuns.

O autor entende que uma cultura nunca é inteiramente concretizada, ela é uma rede de significações e atividades comuns (Williams, 1969). Ela é consciente e inconsciente concomitantemente. Para ele, os valores que pertencem a uma determinada classe social passam por intensas alterações ao serem apropriados pela sociedade. Tanto a “alta cultura” como a “cultura popular”, quando apresentadas a novos grupos sociais, serão completamente reformuladas e deixarão de ter sua própria identidade.

Devemos planejar o que pode ser planejado, de acordo com a decisão comum. Mas no que diz respeito à cultura, a atitude certa será a que nos lembre de que uma cultura é, por essência, insuscetível de planejamento. Devemos assegurar os meios de vida e os meios para a comunidade constituir-se. Mas o que será a vivência, com base em tais meios, não podemos conhecer e nem traduzir. A idéia de cultura apóia-se numa metáfora: o velar pelo crescimento natural. E é sem dúvida no crescimento, como fato e metáfora, que se deve colocar a ênfase final. Em nenhuma outra área é maior a necessidade de reinterpretação. (WILLIAMS, 1969, p. 343)

Para Williams (1969, p. 340), a constituição de uma cultura comum tem sua base na ideia de solidariedade, como “potencialmente, a verdadeira e real base de uma [nova] sociedade”. O autor adota a ideia de solidariedade como historicamente incorporada à classe trabalhadora, em decorrência de uma posição de defesa contra um oponente comum. Para ele, o sentimento de solidariedade é resultado de naturezas particulares de identidade e vivências, às quais são difícilísimas de haver em uma sociedade complexa como a que seria qualquer outra que fosse trocada pela atual. Por isso há dificuldade em estabelecer a hegemonia do sentimento de solidariedade. Segundo o crítico, a transformação da sociedade ocorreria ao construir uma sociedade socialista, democrática com base em uma ética da solidariedade. A esse respeito, ele pontua:

Qualquer civilização hoje imaginável depende de ampla variedade de capacidades altamente especializadas, que acarretarão, em partes definidas da cultura, inevitável fragmentação da experiência. A atribuição de privilégios a certos tipos de capacitação profissional vem constituindo procedimento tradicional e será difícil mudar esse hábito até o ponto que se faz necessário, para se assegurar uma substancial igualdade de condições, indispensável ao sentimento de comunidade. Em nossos dias, uma cultura comum não se confundirá com a da sociedade simples e homogênea dos velhos sonhos. Será a de uma organização complexa, a exigir contínuo ajustamento e revisão. Em tão difícil organização, o único elemento capaz de lhe assegurar estabilidade, que se pode conceber, é o sentimento de solidariedade. Mas para fazê-lo operar será necessário que estejamos constantemente a redefini-lo. Além da dificuldade intrínseca de descobrir a motivação para esse sentimento de solidariedade, serão muitas as tentativas de retorno aos velhos sentimentos, a serviço de qualquer novo desenvolvimento seccional. O que desejo aqui acentuar é que essa primeira dificuldade – a compatibilidade de uma especialização crescente com uma cultura genuinamente comum – só se resolverá num contexto de comunidade das condições materiais da sociedade e através do processo democrático em sua plenitude. (WILLIAMS, 1969, p. 341)

Nesta citação, evidencia-se o entendimento de Williams de que a própria sociedade socialista não é um projeto concluso, acabado, já que a proposta de cultura comum deveria ser refeita e redefinida continuamente. Ele percebia que os minuciosos preceitos propostos pela esquerda ignoravam o movimento e as manobras do capitalismo em conservar-se hegemônico, ao perceber suas crises e procurar superá-las.

Para Williams (1969), a sociedade socialista, ou mesmo a cultura comum, deve caminhar em direção à possibilidade de lidar com a constituição cultural própria do capitalismo, tais como o uso dos meios de comunicação de massa e da educação na formação e desenvolvimento da consciência da coletividade como um todo. A classe trabalhadora e os movimentos sociais do capitalismo avançado devem se juntar a fim de desarticular a formação e o desenvolvimento de uma consciência de classe para um senso de interesse comum.

Ao expor a historicidade do conceito de cultura, Williams (1969) propõe a cultura comum, sendo esta uma referência não apenas ao corpo intelectual, mas a um modo de vida. A história da cultura se configura em um processo de deslocamentos, de modo que a contribuição do autor é a de unir tanto a ideia de cultura como modo de vida, quanto a ideia de cultura como produto artístico em outro nível, no qual o valor atribuído a ambas está no significado coletivo. Para o pensador, a cultura é vivência ordinária, que indica os significados comuns a uma sociedade, bem como seus modos de vida habituais e, também, a sua produção artística e intelectual. De modo a reformular conceitos de cultura mais estritos para seu emprego mais democrático.

Vale mencionar, nesse momento, a contribuição que Stuart Hall⁶ (1932-2014), contemporâneo de Williams, traz acerca do movimento chamado *virada cultural* cujo campo de atuação é ligado aos Estudos Culturais. Tratar da centralidade da cultura não significa dizer tomá-la como uma instância superior às demais instâncias, mas compreendê-la perpassando tudo que concerne ao social, processo pelo qual Hall (1997) denominou de virada cultural. Esta, unida à virada linguística, tomou a linguagem “como um termo geral para as práticas de representação, e a colocou numa posição de destaque na construção e circulação do significado” (HALL, 1997, p. 9).

Hall assegura que a *virada cultural* está intimamente ligada a uma nova posição ou compreensão acerca da linguagem, a qual não apenas relata e descreve os fatos, como proposto desde o Iluminismo, mas os constitui como resultado da construção social e isso por meio da linguagem e da representação, “pois a cultura não é nada mais do que a soma de diferentes sistemas de classificação e diferentes formações discursivas aos quais a língua recorre a fim de dar significado às coisas”. A esse respeito, o teórico também argumenta que o “próprio termo discurso [...] refere-se tanto à produção de conhecimento através da linguagem e da representação, quanto ao modo como o conhecimento é institucionalizado, modelando práticas sociais e pondo novas práticas em funcionamento” (HALL, 1997, p. 10). Correntemente, assegura que “toda prática social tem o seu caráter discursivo” (HALL, 1997, p. 13). Hall, entretanto, reformula esta concepção de cultura, afirmando que “toda prática social tem condições culturais ou discursivas de existência. As práticas sociais, na medida em que dependam do significado para funcionarem e produzirem efeitos se situam *dentro do discurso*, são *discursivas*” (HALL, 1997, p. 13, grifo nosso).

A *virada cultural*, segundo Hall (1997), expande este entendimento referente à linguagem para a vida social como um todo. Até mesmo os processos econômicos e sociais devem ser concebidos como práticas culturais, como práticas discursivas. Sendo assim, a organização das culturas ocorre mediante aos sistemas e preceitos de significação, que dão sentido às práticas sociais dos sujeitos. Em detrimento disso, toda ação social é cultural, pois difunde e compartilha significados, portanto, é prática de significação. Hall (1997, p.19),

⁶ Jamaicano, migrou-se para Inglaterra onde viveu até o fim de sua vida. Estudou em Oxford, foi professor de escola secundária para pessoas de classes populares e, posteriormente, foi professor da Universidade de Londres, Chelsea College, nas disciplinas de cinema, mídia e cultura. Compartilhou juntamente com Raymond Williams e Edward P. Thompson da criação da primeira Nova Esquerda britânica – *New Left*. Criou juntamente com Richard Hoggart, em 1964, o Center for Contemporary Cultural Studies – CCCS na Universidade de Birmingham, da qual dirigiu entre 1968 a 1979. Engajou-se no projeto Open University, onde atuou entre 1979 e 1997, o qual publicou obras de grande importância. Aposentou-se em 1997, mas não se afastou das atividades intelectuais que considerava relevantes.

entretanto, alerta que todas as práticas sociais são modeladas e influenciadas, “e, desta forma, reguladas normativamente pelos significados culturais”.

Em relação ao currículo, Hall contribuiu, enormemente, com a entrada dos Estudos Culturais no campo da educação, de modo que a teoria e a pesquisa no campo curricular foram bastante inovadoras. Outras compreensões acerca de questões desta área causou uma concreta efervescência intelectual. As características fundamentais trazidas pelas contribuições dos estudos de Hall relacionadas ao currículo apontam para um modo de pensar não fixo, mas de deslocamentos. Seu vínculo aos Estudos Culturais leva a marca da transdisciplinaridade, da posição crítica ao eurocentrismo, da postura desconstrutivista, da confiança em um pensamento complexo e da perda de garantias de explicações universais para discutir as situações que ocorrem no mundo.

O envolvimento dos aspectos culturais com a vida das pessoas é outra característica essencial dos Estudos Culturais propostos por Hall, pois dá subsídios aos modos de ser, agir e pensar das pessoas, ao mesmo tempo em que as auxiliam em seus pleitos e questões sociais. Seu pensamento, sob o aspecto cultural, no âmbito escolar, repercute na cultura cuja centralidade “repousa nas mudanças de paradigma que a *virada cultural* provocou no interior das disciplinas tradicionais, no peso explicativo que o conceito de cultura carrega, e no seu papel constitutivo ao invés de dependente, na análise social” (HALL, 1997, p. 12).

De acordo com Hall (2006), na modernidade, a cultura nacional em que o indivíduo nasce se torna uma das bases de sua identidade cultural. As identidades nacionais são constituídas e modificadas mediante um “sistema de representação cultural”, com um conjunto de significados e produção de sentidos, os quais influenciam e instituem tanto o modo como o indivíduo se vê como o seu modo de agir. As culturas nacionais são, portanto, compostas de representações, símbolos e instituições culturais.

A constituição de uma cultura nacional favoreceu, segundo Hall (2006), a produção de padrões universais de alfabetização, generalizando uma única língua nacional como o modo de comunicação dominante de toda a nação. Instituiu uma cultura homogênea e conservou instituições culturais nacionais como o sistema de ensino nacional, por exemplo.

De acordo com Hall (2006, p. 17), uma cultura nacional, apesar de ter uma identificação simbólica, é também uma estrutura de poder cultural, e, justamente por isso, deveriam ser pensadas como um “dispositivo discursivo que representa a diferença como unidade ou identidade. Elas são atravessadas por profundas divisões e diferenças internas, sendo *unificadas* apenas através do exercício de diferentes formas de poder cultural”.

Nesse sentido, o autor considera três enfoques: a) boa parte das nações é formada de povos que foram subjugados e conquistados violentamente, os quais tiveram suas culturas, costumes, línguas e hábitos suprimidos forçosamente, fixando uma hegemonia cultural mais unificada; b) as nações são constituídas por distintas camadas sociais, e grupos étnicos e de gênero; c) as nações ocidentais foram o núcleo de impérios influentes, os quais impuseram uma hegemonia cultural sobre as culturas dos colonos. Hall alerta que aqueles que discutem acerca do deslocamento das identidades nacionais, devem pensar a forma pela qual as culturas nacionais colaboram para "costurar" as diferenças numa identidade unificada. O autor explica que, por terem sido tão homogêneas em sua origem, ainda hoje suas representações as fazem crer nessa possibilidade.

Segundo Hall (2006), os atributos versados no tempo e no espaço são os enfoques mais relevantes do processo de globalização que têm implicações intensas sobre as identidades culturais. A globalização atravessa fronteiras e conecta comunidades, acelerando o processo de integração entre as nações. A “compressão espaço-tempo” que a globalização promove, encurta tempos e distâncias, e isso gera impacto nas identidades nacionais de modo que o tempo e o espaço são as disposições fundamentais dos sistemas de representação existentes, os quais têm profundos efeitos sobre a maneira como as identidades são situadas e representadas. Esses processos de globalização, para alguns teóricos, como ressalta Hall, buscam enfraquecer as formas nacionais de identidades culturais. Por se conservarem fortes, sobretudo, no que se refere aos direitos legais e de cidadania, as identidades localizadas, específicas, comunitárias têm tido maior proeminência. Assim, as identificações “globais”, assentadas acima do patamar da cultura nacional, deslocam-se e se esvaem, isto é, dissipam as identidades nacionais.

Nesse contexto, as identidades culturais entram em colapso, abrindo espaço para a fragmentação de códigos culturais, para a variedade de estilos, a efemeridade, a inconstância, a diferença e a pluralidade cultural e tudo isso numa escala global chamada de “pós-moderna global”, desenvolvendo, assim, “identidades partilhadas” entre pessoas que estão afastadas temporal e espacialmente. À medida que as culturas nacionais sofrem influências culturais externas, suas identidades culturais são afetadas, tornando-se difícil conservá-las ilesas. O que ocorre aí é uma espécie de tensão entre o “global” e o “local”, entre o universal e o específico na transformação das identidades. Isto posto, é fato que as identidades sofrem transformação em decorrência da globalização.

Nesse sentido, Hall (2006) apresenta pelo menos três possíveis efeitos da globalização sobre a homogeneização das identidades globais e propõe refletir acerca da possibilidade de

articulação entre os enfoques universais e locais da identidade. Esse pensamento de articular o global e o específico vem refutar ou contrargumentar o pensamento de alguns teóricos que veem uma tendência de homogeneização cultural, em consequência da globalização, uma vez que acreditam que a globalização ameaça acabar com as identidades e as culturas nacionais “unificadas”. Concomitante a esta tendência, há o pensamento oposto que afirma que a globalização tem um interesse pela diferença, uma espécie de fascínio pelo local de modo a explorar essa diferenciação local como estratégia de “nichos” de mercado.

Outra proposição que tem como consequência a globalização concernente à ideia de homogeneização das identidades culturais, conforme Hall (2006), é que a globalização é distribuída diferentemente entre as nações e dentro das diferentes camadas sociais inseridas em cada nação. E a outra conjectura referente aos efeitos da globalização é que ela retém certos aspectos do poder cultural do ocidente, embora as identidades culturais do restante do globo ficam relativizadas pela tensão da síntese espaço-tempo. Em outro texto, Hall (1997) acentua esse raciocínio:

É, de fato, difícil negar que o crescimento das gigantes transnacionais das comunicações [...] tende a favorecer a transmissão para o mundo de um conjunto de produtos culturais estandarizados, utilizando tecnologias ocidentais padronizadas, apagando as particularidades e diferenças locais e produzindo, em seu lugar, uma ‘cultura mundial’ homogeneizada, ocidentalizada. Entretanto, todos sabemos que as consequências desta revolução cultural global não são nem tão uniformes nem tão fáceis de ser previstas da forma como sugerem os ‘homogeneizadores’ mais extremados. É também uma característica destes processos que eles sejam mundialmente distribuídos de uma forma muito irregular — sujeitos ao que Doreen Mas-sey (1995) denominou de uma decisiva “geometria do poder” e que suas consequências sejam profundamente contraditórias. (HALL, 1997, p. 3)

No parecer de Hall (2006), a globalização assume a característica de objetar e deslocar as identidades centradas e “impenetráveis” de uma cultura vernácula. Seu efeito é plural sobre as identidades, gerando uma série de possibilidades e novas disposições de identificação, de modo a tornar as identidades mais situadas, mais políticas, múltiplas, mais variáveis e menos estáveis, integradas, unitárias ou transhistóricas. Entretanto, o efeito da globalização parece ser contraditório. Se por um lado conserva-se em tentar recuperar sua “pureza anterior”, recobrando as uniformidades e “garantias” que são tidas como se tivessem sido perdidas, por outro lado acata a ideia de que as identidades estão subjugadas ou condenadas ao plano da história, da política, da representação e da diferença, sendo, desse modo, incerta ou precária a possibilidade de que retornem a ser unificadas ou “puras”. Nesse sentido, o autor adverte:

Há, certamente, muitas consequências negativas — até agora sem solução — em termos das exportações culturais do ocidente tecnologicamente superdesenvolvido, enfraquecendo e minando as capacidades de nações mais antigas e de sociedades

emergentes na definição de seus próprios modos de vida e do ritmo e direção de seu desenvolvimento [...]. Há também diversas tendências contrapostas impedindo que o mundo se torne um espaço culturalmente uniforme e homogêneo [...]. (Hall, 1997, p. 3).

A globalização, de acordo com alguns autores, favorece a formação da fusão entre as distintas tradições culturais. Tal composição híbrida contribui para novas formas de cultura, constituindo diferentes tipos de identidades, mais adequada à modernidade tardia do que às identidades fixas, tão contestadas, do passado. Outros, porém, aponta Hall (2006), compreendem que o hibridismo e o seu relativismo apresenta seus riscos, quando afirmam que a mistura entre diferentes culturas pode enfraquecer e até mesmo destruir a própria cultura. Todavia, a reaparição do nacionalismo da Europa ocidental e o aumento do fundamentalismo são, como dizem alguns outros, possibilidades para se restaurar ou recuperar as identidades puras. Nesse sentido, porém, Hall (1997, p. 3) afirma: “a cultura global necessita da “diferença” para prosperar [...]. É, portanto, mais provável que produza ‘simultaneamente’ novas identificações [...] ‘globais’ e novas identificações locais do que uma cultura global uniforme e homogênea”. O autor ainda assevera:

O resultado do *mix* cultural, ou sincretismo, atravessando velhas fronteiras, pode não ser a obliteração do velho pelo novo, mas a criação de algumas alternativas híbridas, sintetizando elementos de ambas, mas não redutíveis a nenhuma delas — como ocorre crescentemente nas sociedades multiculturais, culturalmente diversificadas, criadas pelas grandes migrações decorrentes de guerras, miséria e das dificuldades econômica do final do séc. XX. (HALL, 1997, p. 3)

Nessa citação, fica clara a ideia de Hall ao defender, como Williams, que as distintas culturas podem se entrecruzar sem que uma se reduza ou se submeta a outra. Ele aponta para a negação de uma cultura invariável, estática e homogênea. Pérez Gómez (1999) corrobora esse pensamento ao apontar o entrecruzamento de culturas a fim de se estabelecer a produção de significados como constructo social. A cultura na vida das pessoas é, para esses autores, elemento necessário e imprescindível nos modos de ser, agir e pensar das pessoas, e, ao mesmo tempo, as auxiliam em suas demandas individuais e coletivas.

1.3 Cultura na concepção de Pérez Gómez

Com base na obra *La cultura escolar en la sociedade neoliberal* (PÉREZ GÓMEZ, 1999), traçar-se-á, inicialmente e bem sucintamente, os conceitos de cinco formas de

apropriação da cultura apontados pelo autor Angel Ignacio Pérez Gómez⁷. Tais formas são concebidas por ele como diferentes manifestações que a cultura pode representar no contexto em que vivemos, de modo a articulá-los com a realidade das instituições escolares. Para o autor, a cultura representa bem mais do que meros conceitos, valores e crenças impostas; ela transcende à mera reprodução e implica a sua inserção na sociedade, de modo a interpretá-la de diferentes formas, transformá-la e criar novas construções sociais.

Na concepção de Pérez Gómez (1999), há cinco formas de apreensão e socialização da cultura, que serão abordadas acentuadamente na sequência deste texto. Por ora basta apontá-las como: a cultura crítica, a cultura social, a cultura institucional, a cultura experiencial e a cultura acadêmica.

Para Pérez Gómez (1996), há um tema de relevância capital que precisa ser resolvido. Em suas palavras, ele questiona: “Como conseguir que a aprendizagem sistemática da cultura e da ciência na escola provoque a participação criativa do aluno/a, quando a cultura de seu cenário vital cotidiano difere tanto das preocupações do mundo das disciplinas?” (PÉREZ GÓMEZ, 1996, p. 67, tradução nossa). Para responder a esta questão, o autor se apropria dos pressupostos teóricos de Vigotsky e Bruner, dizendo:

O modelo proposto por VIGOTSKY e BRUNER apresenta o desafio de criar espaços de diálogo, de significado compartilhado entre o âmbito do conhecimento privado experiencial, e o âmbito do conhecimento público acadêmico, de modo que possa razoavelmente evitar a justaposição de dois tipos de esquemas de análises e resolução de problemas incomunicados entre si: o experiencial e o acadêmico; o escolar e o extraescolar. (PÉREZ GÓMEZ, 1996, p. 68, tradução nossa).

Como espaço que articula os variados modos de produção do saber, a escola deve lançar mão da cultura intelectual para fomentar nos educandos a reconstrução da cultura experiencial⁸. Pérez Gómez salienta, ainda, a urgente necessidade da participação do educando no entrecruzamento dos diferentes tipos de cultura no contexto escolar.

Baseado na ideia de Bruner (1992), Pérez Gómez (1996) argumenta que a cultura não é uma série de preceitos e determinações precisos, inequívocos, mas um ajuntamento aberto de representações e códigos comportamentais que contextualizam a importante e criativa vida

⁷ Nasceu em Valladolid, Espanha. É professor licenciado em Filosofia e Ciências da Educação, pela Universidade de Salamanca e licenciado em Psicologia pela Universidade de Complutense em Madrid. É doutor em Pedagogia pela mesma Universidade. Atualmente é professor da Universidade de Málaga. É também professor Adjunto das Universidades de Salamanca e Complutense de Madrid e Catedrático pela Universidade de Laguna e de Málaga. É Vice-Reitor da Universidade de Málaga e da Universidade Internacional de Andaluzia. É membro do Conselho de Redação de várias revistas nacionais e internacionais. Foi assessor técnico do Ministério da Educação e Ciência em 1983.

⁸ Representa e é construída no contexto social e na subjetividade de elaboração simbólica que cada sujeito estabelece com os outros, com o meio e consigo mesmo.

dos membros de um grupo social e que vão sempre se expandindo e transformando como resultado da vida inovadora daqueles que atuam sob sua influência. Para Bruner (1992, apud PÉREZ GÓMEZ, 1996, p.71, tradução nossa) “a cultura oferece sempre um espaço de negociação de significados e se recria constantemente como consequência deste mesmo processo de negociação”. Desse modo, as pessoas participam do processo de construção da cultura ao constituir uma relação intensa e dialética com ela. Se por um lado, as pessoas estabelecem suas interações e dão significação à suas vivências em virtude do marco cultural em que vivem influenciados pela cultura, por outro lado, em decorrência de suas vivências mediatizadas, apresentam novas condições que enriquecem e expandem seu mundo de simbolização e experiência, transformando, assim, o marco cultural que deve abrigar novas significações e comportamentos sociais. Dessa forma, ao vivenciar esta dialética em sua vida espontânea, cotidiana, o indivíduo incorpora a cultura e constrói elaborações, representações e maneiras de atuação pessoais dela mesma em função de suas vivências e interações.

De acordo com Pérez Gómez (1999), as distintas culturas se entrecruzam no espaço escolar suportando as imposições da complexa vida contemporânea. A seguir, são explicitados os distintos aspectos de cada forma de apreensão da cultura apontados por ele, de modo a que possa esclarecer o conjunto de múltiplos fatores que condicionam os processos de ensino-aprendizagem.

Para Pérez Gómez (1999), a cultura crítica é compreendida como sendo a cultura intelectual ou a cultura erudita, ou ainda a alta cultura. Ela é a soma de significados e produções em que os distintos campos do saber e da ação humana são acumulados ao longo da história. É um saber separado pela oposição entre o “público e o sistemático”, pela análise e reformulação contínua instalada nas disciplinas científicas, nas produções de artes e de literatura. Essa cultura crítica se difere para os distintos grupos da sociedade, evoluindo e transformando-se ao longo da história. Para o autor, a cultura científica e o racionalismo moderno têm se desvanecido no mundo ocidental, ante o qual surge a crítica interna e externa, cujo pensamento se denomina de pós-moderno. Analisar e compreender esse pensamento que é plural e bastante complexo, são ações essenciais para se entender as influências culturais no ambiente escolar. Neste sentido, Pérez Gómez (1999) compreende ser necessário, inicialmente, conceituar a complexidade do pensamento pós-moderno. Em suas próprias palavras, ele indica que:

Como sua denominação parece indicar intencionalmente, o prefixo “pós” nos leva inevitavelmente ao substantivo modernidade, para negá-la ou para indicar sua superação, mas em qualquer caso indicando que a modernidade segue sendo o núcleo fundamental de atenção e debate e será portanto em estreita relação com a

definição que se faz desta época da humanidade como se começa a caracterizar a pós-modernidade. (PÉREZ GÓMEZ, 1999, p.20, tradução nossa).

Grosso modo, a origem do pensamento pós-moderno, segundo Pérez Gómez (1999), tem influências múltiplas que vai desde a antropologia até todo o resto das ciências sociais, sobretudo, a filosofia e a arte. Com a prevalência da revolução Francesa, as ideias da ilustração são consolidadas, estabelecendo-se, assim, a autoridade da razão que produz os “grandes relatos”, os quais formam o marco interpretativo da história da humanidade. O autor aponta que a condição pós-moderna poderia ser definida como uma condição social própria da vida contemporânea.

Dentre as características principais, a pós-modernidade se situa na falta ou no vazio de fundamentação racional determinante e conclusivo, e, conseqüentemente, há a preeminência da estética em detrimento da ética, na interrupção e carência de sentido da história, o desaparecimento dos “grandes relatos”, a pluralidade e as dúvidas. Há, ainda, uma perda de crença no progresso e uma imposição ao pragmatismo como modo de viver e de pensar conjuntural e cotidianamente, bem como uma imposição, tanto para a vida individual quanto para a vida coletiva, da autonomia, do respeito à diversidade e o convívio com a “descentralização”, além de criticar a universalização e o etnocentrismo e priorizar o multiculturalismo e a “aldeia global”. Esta última se refere à construção de intercâmbios, ou interações, entre pessoas e culturas, independente do limite espaço-temporal. Há também a busca pela identidade, pelo localismo e pelo nacionalismo.

Pérez Gómez (1999) identifica, todavia, algumas contradições apresentadas pelo pensamento pós-moderno. Em sua visão, para se rechaçar a afirmação referente ao esvaziamento absoluto da fundamentação da razão, é necessário se utilizar as “ferramentas da razão”. Ele afirma:

Uma coisa é [...] negar a existência de um único, melhor e definitivo fundamento da racionalidade da representação e da ação social, e outra muito diferente é negar a possibilidade de qualquer tipo de fundamentação, a um plural, contingente e provisória, mas defendido e argumentado, a interpretação da realidade e das propostas de intervenção social. (PÉREZ GÓMEZ, 1999, p. 28, tradução nossa).

A outra contradição apontada pelo autor se refere ao absoluto relativismo cultural que, em seu entender, ao defender a inviolável identidade de cada cultura específica, despreza “a consciência do caráter histórico e contingente das produções culturais e humanas, que como tais não tem nenhuma identidade necessária, perene e natural” (PÉREZ GÓMEZ, 1999, p. 28).

Desse modo, Pérez Gómez (1999) enfatiza que objeto da cultura crítica é o de gerar a reflexão partilhada sobre as próprias interpretações simbólicas e promover o caminho para a compreensão e experiência de outras simbologias e representações, distantes espacial e temporalmente. Para ele, nessa sociedade social – global de informação telemática – há pelo menos três níveis claros autônomos e interdependentes: o indivíduo, as culturas e a humanidade universal. Um complementa o outro e são inevitáveis. Por si mesmos não são capazes de esclarecer a complexidade, a variedade e tendência das redes de significados e comportamentos. São construções inconclusas, instáveis e incertos no processo constante e solidificação e (re) criação. Em suas próprias palavras,

A humanidade universal não existe mais que como projeto, como propósito decidido de conceder procedimentos e valores que permitam a satisfação mais generalizada. As culturas são entidades plurais e complexas transitadas pela contradição e enfrentamento tanto como pelos acordos e convergências sempre provisórias, em virtude do equilíbrio de forças dos interesses em jogo. Os indivíduos são entidades singulares em permanente processo de construção, atravessam entre os diferentes sistemas de categorização, normas de conduta, significados e expectativas que requerem os distintos cenários em que vivem, – cada dia mais, mais diferentes e mais efêmeros – tentando elaborar um conjunto pessoal coerente, uma rede própria de significados com sentido, a partir de tão manifesta e frequentemente contraditória diversidade. (PÉREZ GÓMEZ, 1999, p. 36-37, tradução nossa).

O problema da cultura intelectual se localiza, segundo Pérez Gómez (1999), na necessidade de organizar compreensões flexíveis e maleáveis que acatem a complexidade dos intercâmbios, bem como a autonomia relativa dos indivíduos, que motivem as produções e que provoquem produções diversas, como os processos de comunicação e construção partilhada, de modo que haja equilíbrio de intercâmbio entre os três níveis essenciais que promovem o desenvolvimento dos indivíduos e dos grupos.

Para Pérez Gómez (1999), a cultura intelectual ou crítica, é um procedimento de elaboração peculiar, simbólica, produzida, em grande parte, pela situação social, econômica e política dentro de um contexto. E o contexto atual se caracteriza pela condição pós-moderna. Todavia, o autor alerta que a mundialização – da economia do livre mercado, à qual defende o pensamento único – tende a romper com o equilíbrio entre universalidade e diversidade cultural, ao dissipar o movimento dialético das pessoas dentro de sua cultura e entre as culturas, dentro do anseio e da pretensão da civilização universal. Ele ainda argumenta que a mundialização não deve ser confundida com a universalização. A primeira difunde o pensamento, a verdade, a argumentação, a hierarquia de valores e o mundo únicos. A segunda pretende construir os marcos universais de interação humana respeitando as diferenças e o compartilhamento por meio de debates que supõem a reflexão e a crítica. Ele ressalta que:

O indivíduo se torna humano porque pertence a uma cultura concreta, particular, não por estar dotado da capacidade abstrata de pertencê-la. O movimento divergente das criações individuais e grupais em formações culturais flexíveis mas diferenciadas supõe a riqueza das elaborações emergentes na comunidade humana. A negação das identidades culturais como pontes intermediárias entre a globalidade anônima e o indivíduo isolado, conduz inevitavelmente ao desamparo individual, a passividade política, a desmobilização social, ao individualismo raquítico do refúgio ao consumo, a homogeneidade trivial. A diversidade convertida em mera mercadoria, em simples artigo de consumo conduz, na realidade, a uniformidade substantiva, adornada de diversidade superficial; no supõe a busca de alternativas nos modos de organização social e de vivência individual. (PÉREZ GÓMEZ, 1999, p. 38, tradução nossa).

Desse modo, Pérez Gómez (1999) assevera que, embora a escola não deva trabalhar dentro de um único marco simbólico e cultural, nem uma única maneira de pensar acerca da verdade, ela também não pode cair no outro extremo de afirmar o relativismo absoluto, a indiferença ética do “vale tudo” e a inquestionável identidade das culturas diversas. O autor afirma que a finalidade educativa deve enfrentar o desafio de construir “outro marco intercultural mais amplo e flexível que permita a integração de valores, ideias, tradições, costumes e aspirações que assumam a diversidade, a pluralidade, a reflexão crítica e a tolerância tanto como a exigência de elaborar a própria identidade individual e grupal” (PÉREZ GÓMEZ, 1999, p. 38, tradução nossa).

Um aspecto importante que a cultura crítica dos nossos dias enfrenta e que é, de acordo com a opinião de Pérez Gómez, chave para se compreender o sistema educacional, se refere à perda dos alicerces clássicos da racionalidade moderna sem que tenham surgido outras opções com constância ou solidez suficientes para se considerá-las guias das práticas sociais. Para essa nova representação da razão, segundo o autor, os aspectos a seguir devem ser considerados: a maneira constantemente aberta e inconclusa do desenvolvimento individual e social; o crescimento veloz da complexidade compreendida em termos de diversidade, incerteza e interdependência; a eventualidade dos acontecimentos e a oportunidade de conciliação de influências e interesses disponíveis nos intercâmbios. Essas características vão ao encontro da ideia de que cada momento histórico tem uma significação em si mesmo, é singular e não se repete, por isso é vã toda a intenção de localizar leis históricas universais que elucidam os próximos acontecimentos. Para Pérez Gómez (1999, p. 40, tradução nossa), “por tudo isso, parece que a postura mais honesta e racional é reconhecer e assumir a indeterminação, aceitar ao menos intelectualmente a carência de fundamento definitivo de nossos propósitos e supostos de compreensão e de ação”, a fim de que haja preparação para tolerar os encontros de uns com os outros, dentro e fora dos grupos de cada cultura.

Ao assumir essa postura, o teórico afirma que isso significa que os indivíduos e os grupos sociais devem construir constantemente o sentido de suas representações e de suas legítimas ações. Ele ressalta ainda que não há, todavia, fontes universais ou metafísicas que ofereçam definitivamente tal fundamento. Nesse sentido, não dá para se evitar a discussão sobre a questão do conteúdo, dos marcos contingenciais, parciais e valorativos que condicionam a simbolização e a ação. O pensador afirma que é inevitável a “concepção hermenêutica da verdade” não como adaptação da realidade, mas como caminho e vivência reflexiva, como produção e concepção de tal fundamento. Isso significa, segundo o autor:

A abertura da racionalidade aos territórios proibidos, excluídos da razão instrumental: o mito, a estética, a instituição, a ideologia, a busca da hermenêutica, o desejo..., todos aqueles aspectos que mesmo resistindo-se a um comportamento lógico ou mecanicista, incluso a uma análise racional, apontam importantes dimensões, presentes na representação e na ação dos indivíduos e dos . (PÉREZ GÓMEZ, 1999, p.45, tradução nossa).

Para Pérez Gómez (1999), embora não suportem uma análise racional, tais aspectos se acham arraigados na cultura dos grupos sociais. Desconsiderar essa proposição tão importante, conforme argumenta o autor, “deve qualificar-se com toda propriedade de atitude irracional” (p. 45). Segundo o teórico, reconhecer a natureza histórica da razão, bem como abrir-se para as dimensões menos lógicas e mais emotivas dos fenômenos humanos, não pressupõe a arbitrariedade e a grandeza das culturas ou dos tempos históricos inerentes ao relativismo cultural ou ao historicismo em suas variantes mais radicais. Mas pressupõe organizar procedimentos – intersubjetivos e interculturais – que admitem analisar e interrogar a validade das próprias produções simbólicas e suas práticas na vida cotidiana.

A racionalidade simbólica e prática parecem, segundo Pérez Gómez (1999), transformarem-se em procedimento democrático a fim de produzir, difundir e criticar o conhecimento, a compreensão e a formação da convivência. Desse modo, o autor analisa que a dificuldade da cultura intelectual ou crítica consiste na complexa discussão acerca dos valores que “subjazem aos procedimentos de intercâmbio democrático e a identificação dos mesmos procedimentos nos diversos âmbitos do saber e do fazer: na produção de conhecimentos, na tomada de decisões na vida cotidiana e no controle do poder” (PÉREZ GÓMEZ, 1999, p.48, tradução nossa).

Pérez Gómez (1999) acena a crise epistemológica cuja abordagem enfoca a mudança do regimento nas ciências sociais, cujos encaminhamentos e perspectivas construtivistas ou interpretativas buscam uma revisão profunda nas conjecturas epistemológicas a fim de desenvolver o conhecimento e a significação no campo das ciências sociais. Segundo o autor,

a abordagem epistemológica interpretativo-construtivista propõe um novo olhar da dialética sujeito/objeto, supraestrutura ideológica/condições objetivas. Estas não estabelecem direta e mecanicamente produções simbólicas, porém agem filtradas por interpretações que os indivíduos dos grupos fazem ao dar sentido a tais condições.

Todavia, para entender a origem e significado de tais interpretações, é necessário considerar as condições objetivas que determinam as relações tanto dos contextos mais distantes até os mais próximos. Essas condições objetivas não devem ser julgadas qualidades fundamentais determinantes por si próprias dos comportamentos, mas sim subsídios de uma rede de intercâmbios, por meio da qual cada pessoa se movimenta. A real influência das condições objetivas depende da maneira com que cada indivíduo interpreta sua importância, em virtude do grande valor e significado que tem obtido no espaço concreto de seus intercâmbios mais próximos (família, amigos, grupo cultural, âmbitos acadêmico e profissional etc.) (PÉREZ GÓMEZ, 1999). A crise atual da cultura intelectual no sistema educativo, mais precisamente no ambiente escolar, está, sobretudo, entre os professores, provocando um embaraço “ao comprovar como se desvanecem os fundamentos que, com maior ou menor grau de reflexão, legitimam ao menos teoricamente sua prática” (PÉREZ GÓMEZ, 1999, p. 64, tradução nossa). Ele ainda reafirma:

A escola, que durante esses séculos tem contribuído para a extensão do conhecimento, a superação da ignorância e das superstições que escravizam o indivíduo, a preparação dos cidadãos, e a diminuição da desigualdade, tem sido o fiel reflexo dos valores e contradições da cultura moderna. [...] em consequência, a escola não só ignora as peculiaridades e diferenças do desenvolvimento individual e cultural, impondo a aquisição homogênea, a maioria das vezes sem sentido, dos conteúdos perenes da humanidade, mas que também duvida ou deprecia da humanidade, mas que também se esquece ou despreza geralmente processos, contradições e conflitos na história do pensar e do fazer, e restringe o objeto de ensino ao conhecimento, assim tanto o amplo território das instituições, emoções, e sensibilidades, como as exigências coesas das mudanças radicais e vertiginosas do panorama social. (PÉREZ GÓMEZ, 1999, p. 64, tradução nossa).

Desse modo, de acordo com Pérez Gómez (1999), a escola e os professores e se deparam com o desafio de construir um marco intelectual mais abrangente e flexível que admita a integração de valores, conceitos, hábitos, tradições, costumes e anseios que admitam a pluralidade, a diversidade, a tolerância e a reflexão crítica. Nesse contexto, o autor assevera:

[...] a emergência e fortalecimento do sujeito se situam como o objetivo prioritário da prática educativa. A ênfase não deve, portanto, situar-se nem na assimilação da cultura privilegiada, seus conhecimentos e seus métodos, nem na preparação para as exigências do mundo do trabalho para o ajuste do projeto histórico coletivo, mas no enriquecimento do indivíduo, constituído como sujeito de suas experiências, pensamentos, desejos e afetos. (PÉREZ GÓMEZ, 1999, p. 64, tradução nossa)

De acordo com Pérez Gómez (1999), a cultura social é denominada pelo conjunto de significados e comportamentos hegemônicos no contexto social, que é internacional em suas trocas e interdependências e que é composto por normas, ideias, costumes, modos de ser e instituições que dominam as interações entre os indivíduos na sociedade; cuja estrutura é alicerçada pelos meios de comunicação de massa. Especificamente, a cultura social é o sistema de ideias cotidiano correspondentes às condições políticas, econômicas e sociais da pós-modernidade. Os significados disseminados aqui diferenciam esta cultura da crítica, uma vez que eles não sofrem dos contrastes do público, sistemático, crítico e reflexivo daquela, e seus conteúdos se disseminam por meio do encantamento, convencimento e imposição.

Segundo Pérez Gómez (1999), para se fazer uma análise dos aspectos da cultura social, é necessário compreender as particularidades que definem a condição pós-moderna. São três as características que determinem tal condição: a) as leis do livre mercado como estrutura que regula as trocas nos meios de produção, distribuição e consumo; b) a sua configuração política, como estado de direito regulados legalmente; c) os meios de comunicação de massa favorecidos pelo desenvolvimento tecnológico. Tais características, próprias das sociedades ocidentais, desde o final do século XX, provocam um modo próprio de viver, produzir, consumir e interagir dos indivíduos em seus processos de socialização.

Com exceção de Cuba, China e alguns países asiáticos, os intercâmbios econômicos, na sociedade atual, são regidos pelas leis do livre mercado na variante pós-industrial e globalizadora, produzindo uma série de implicações e transformações na estrutura social. Dentre as consequências inevitáveis que ocorrem como efeitos do livre mercado, se apresentam, por exemplo, as mudanças ocorridas na produção de bens e serviços, cuja produtividade e competitividade se baseiam mais no conhecimento e informação que se produz e menos nos recursos primários e na produção dos bens básicos. Outra consequência que surgiu com a mundialização dos intercâmbios econômicos está relacionada às fronteiras internacionais, nacionais e regionais que se diluíram, como também as formas de organização política e social dos distintos grupos sociais. A flexibilidade e a desregulação na organização da produção, distribuição e consumo é outra consequência dos intercâmbios econômicos do livre mercado, afetando a vida dos indivíduos e dos grupos sociais, favorecendo a iniciativa privada e enfraquecendo as instituições públicas, às quais passam às mãos de pequenos grupos de poderosos, de maneira que venha “sucumbir ao império arrasador do benefício, caia quem caia” (PÉREZ GÓMEZ, 1999, p. 84). Outra consequência também relevante é a chamada deterioração do estado de bem-estar, precariedade e desproteção social, já que as conquistas sociais da sociedade ocidental (escola pública e gratuita, seguro desemprego,

regulação dos intercâmbios profissionais, saneamento básico etc.) são ameaçadas pelo mercado livre e pela desregulação dos serviços sociais, desvanecendo-se, assim, a justiça social e, conseqüentemente, provocando as desigualdades sociais a nível nacional e internacional. E, por fim, mas, não menos importante, outra consequência dos intercâmbios econômicos do livre mercado é a especulação financeira como a lógica natural da economia do mercado, em que há a primazia da rentabilidade sobre a produtividade.

No espaço escolar, não é diferente, esta cultura social dominante se repercute tanto nos alunos e seus familiares quanto nos professores, de modo que se percebe a presença decisiva das interações formais e informais que se constroem nesse contexto. Nesse sentido, na cultura da escola, segundo Pérez Gómez (1999, p. 89) “triumfa o individualismo, a competitividade e a tendência à rentabilidade a curto prazo, pois são o reflexo da cultura social em que vivem seus agentes”.

Juntamente com as mudanças no âmbito econômico, ocorrem também as transformações na esfera política. O nacionalismo e a mundialização, a estrutura social, e a deterioração da democracia são características fundamentais para se compreender as alterações ocorridas no âmbito político (PÉREZ GÓMEZ, 1999). De acordo com o autor, o Estado-Nação está perdendo espaço como instância única na tomada de decisões econômicas e, conseqüentemente, políticas com as mudanças ocorridas com a mundialização. Em seu lugar, estão se desenvolvendo instâncias plurinacionais que intentam confrontar os desafios do mercado mundial com maior probabilidade de acerto.

A essa propensão globalizadora e com a perda de significação internacional do Estado nacional, este tenta buscar a identidade política perdida com o aparecimento dos atributos religiosos, étnicos e culturais que conservam a identidade das comunidades locais. Pérez Gómez afirma que:

Ante a esta disjunção infernal entre mundialização homogeneizadora e nacionalismo fundamentalista, a razão política perde sua função mediadora e reguladora de um cenário respeitoso onde podem dirimir-se por meios pacíficos dos conflitos e discrepâncias nos intercâmbios humanos. A mundialização como tendência política não supõe senão uma subordinação dos assuntos políticos das exigências insaciáveis da economia do livre mercado. (PÉREZ GÓMEZ, 1999, p. 89, tradução nossa).

Ele também assevera que:

A mundialização política e cultural está impondo a denominada cultura de massas, o mínimo como denominador que pode apresentar-se como mercadoria nas transações comerciais. A cultura concebida como pura mercadoria perde sua substantiva identidade como manifestação da diferença de formas de vida, como valor de uso na satisfação singular de necessidades, para converter-se em puro valor de troca. O sincretismo que requer o livre mercado o trivializa, dissolvendo o valor singular das identidades morais, artísticas, políticas ou culturais em simples manifestações

descontextualizadas que se exibem nas vitrines do supermercado mundial. (PÉREZ GÓMEZ, 1999, p. 89, tradução nossa).

Nesse contexto, o cidadão comum corre o risco de perder o espaço público, cujo representante histórico é o Estado-nação, no qual os grupos sociais desfavorecidos serão marginalizados e excluídos da lógica do capital. Não se pode deixar de mencionar a família como estrutura social importante, que também sofre com essa desregulação social. A democracia também sofre consequências provocadas pela economia neoliberal, uma vez que os princípios democráticos são distorcidos e as formas de vida privada e pública são deterioradas com as exigências da economia do mercado livre, em sua dimensão mundial em favor do benefício e da rentabilidade a todo custo. As distorções democráticas apontadas por Pérez Gómez são: a participação política dos indivíduos restrita ao rito eleitoral, esvaindo a capacidade de compartilhar e decidir, nos espaços públicos, aspectos relevantes da vida cotidiana, enquanto cidadãos organizados; a representação partidária, enquanto instituições fechadas de poder, que buscam satisfazer seus próprios interesses em detrimento dos interesses de seus representantes, diluindo-se, assim, o compromisso político com a ética; e a transformação da interação política em encantamento publicitário, se referindo à manutenção do poder por meio do êxito nas eleições, o domínio da opinião pública, por meio do *marketing* político televisivo, que passa a ser o objetivo central da tarefa política, o qual influi decisivamente na formação da consciência política dos indivíduos.

Outro aspecto relevante que sofre consequência mediante as transformações políticas é, conforme Pérez Gómez (1999), o que se refere à revolução eletrônica dos meios de comunicação de massa que, dentre outras questões, propõe a configuração da cidadania não mais por meio de intercâmbios face a face, próprios dos setores públicos e das sociedades clássicas, mas através dos intercâmbios mediatizados. Através da contemplação passiva dos cidadãos, sobretudo, ante a televisão, a sociedade atual é constituída, configurando-se, assim, novas tendências de espaço-tempo, bem como de relações econômicas, políticas, sociais e culturais em definitivo, concebendo-se um tipo novo de cidadão com novos hábitos, costumes, interesses e novas maneiras de pensar, sentir e agir dentro da aldeia global.

Contudo, por outro lado, as trocas culturais de ideias, pensamentos, sentimentos promovem a comunicação universal que provoca a relativização das tradições locais. Essa nova configuração midiática de interações dos grupos sociais influencia a vida pública e o desenvolvimento do cidadão. Nesse sentido, Pérez Gómez afirma que:

as novas gerações correm o risco de perder-se na razão, correm o risco de perder-se nos estímulos sensoriais, na trama inconexa de multiplicidade de informações

episódicas. O problema não é a carência de informações e dados, mas na dificuldade de construir uma estrutura coerente que organize a multiplicidade. Facilmente se provoca uma visão fragmentada, descontínua e desorganizada da realidade. (PÉREZ GÓMEZ, 1994, *apud* PÉREZ GÓMEZ, 1999, p.100, tradução nossa).

Todavia, Pérez Gómez (1999) chama a atenção para o modo como são utilizados os meios midiáticos, que pode transformar a influência nociva da combinação da configuração da revolução eletrônica com as exigências do mercado em um cenário de significativo desenvolvimento da racionalidade das faculdades dos sujeitos, de modo a favorecer sua autonomia e criticidade. Ele ainda adverte acerca dos efeitos que ocorrem entre os distintos sistemas e procedimentos de comunicação, a saber, a imagem e a leitura/escrita. A imagem privilegia a percepção, o sensitivo, a forma, o espetáculo, o concreto. A leitura/escrita foca a abstração, o conceitual, o conteúdo, a reflexão, o simbólico. Em suas palavras ele assegura:

Parece evidente que a distinta natureza da atividade de leitura e a contemplação das imagens, assim como o distinto esforço e capacidade que requer a descodificação das mensagens em ambos os meios, provocam o desenvolvimento diferencial de esquemas, atitudes, condutas e sentimentos. O leitor se enfrenta em um mundo abstrato de conceitos e ideias como que o televidente tem ante a si um universo concreto de objetos e realidades. A distinta natureza dos elementos constitutivos do meio induz, portanto, a estimulação e desenvolvimento de diferentes capacidades psíquicas, distintas formas de organizar e recuperar a informação, diferentes atitudes, hábitos e respostas dos indivíduos e dos grupos humanos. (PÉREZ GÓMEZ, 1999, p. 102, tradução nossa).

Os processos de socialização das novas gerações apresentam valores e tendências que predominam na atual sociedade (PÉREZ GÓMEZ, 1999). O ecletismo trivial e acrítico, além de antiético, que tudo vale, quando o objetivo das benesses da rentabilidade pessoal, coletiva ou nacional é alcançado a qualquer preço; a individualização, não como promotora da independência intelectual e a autonomia individual, mas como isolamento, comparação e concorrência ou competitividade; a informação como fonte de poder, o que pode correr o risco, segundo o autor, de trivialidade acumulada da subinformação, além de sua fragmentação, à qual não conduz a tomadas de decisões e esquemas de pensamento; a mitificação científica; o paradoxo do individualismo exacerbado e o conformismo social; a obsessão pela eficiência como alvo da vida social como sinónimoia de qualidade; a perda do sentido histórico da construção social da realidade, ignorando o desenvolvimento humano entre o real e o possível; a preeminência da cultura da imagem, da aparência, do efêmero, das formas, da estética, a serviço do convencimento e da sedução do consumidor; a concepção da novidade, da originalidade e das mudanças como um valor inquestionável e duradouro, o que requer preparar-se para viver se adequando eternamente às exigências de contínuas mudanças;

culto ao corpo e mitificação do prazer e da juventude; o nascimento e a solidificação dos movimentos alternativos, sobretudo, o feminismo e o ecologismo. Segundo o teórico, a complexa cultura social adentra, sutilmente, nos ritos e costumes dos grupos sociais e nos interesses, na rentabilidade e nos modos de se comportarem dos indivíduos que interagem no ambiente escolar. Nesse sentido, a identificação de seu alcance é fundamental para promover o desenvolvimento da autonomia desses indivíduos.

A cultura institucional, segundo Pérez Gómez (1999), se constitui no conjunto de significados e comportamentos que faz com que qualquer instituição se desenvolva e se reproduza. Na escola, enquanto instituição social, não é diferente. Suas tradições, costumes, ritos e rotinas determinam os modos de pensar, sentir e agir dos sujeitos nela inseridos, de modo que a instituição escolar condiciona o tipo de vida que nela se desenvolve reforçando valores, expectativas e crenças vinculadas à realidade social dos grupos que dela fazem parte.

Para Pérez Gómez, é importante compreender a importância das relações originadas no ambiente escolar; para isso, se faz necessário apreender as características dessa instituição social em relação aos preceitos da política educativa que as distintas instâncias administrativas organizam para amoldar as práticas escolares às requisições do panorama político e econômico requeridas em espaços e tempos específicos. É, portanto, necessário que se compreenda a relação entre a política educativa e suas conexões e inconexões, ou melhor, nas suas similaridades e diferenças nas interações específicas que determinam a vida da escola. O autor considera quatro aspectos relevantes para se discutir: a política educativa sobre a escolaridade; a composição da instituição escolar, a cultura dos professores, bem como o seu desenvolvimento profissional.

De acordo com Pérez Gómez (1999), a expansão, a gratuidade e a obrigatoriedade da escolarização pública para todos os indivíduos de uma sociedade, independente de sua classe social, religião, etnia, gênero, é uma das principais características da sociedade democrática, uma vez que a formação desses indivíduos garantiria um mínimo ensejo de oportunidades. Todavia, muitas investigações afirmam que o desenvolvimento destes está diretamente relacionado com os fatores socioculturais que estabelecem a desigual distribuição de renda da população, de modo que o fator que mais esclarece as diferenças no desenvolvimento cognitivo dos alunos está conformado pelas desigualdades socioculturais do ambiente familiar. Por outro lado, afirma o autor, outras correntes de pesquisas apontam que a obrigatoriedade da escolarização da população em geral, traz outras consequências, a saber: a uniformidade, a dominação do currículo formal, a autoridade arbitrária, a homogeneização imposta de uma única cultura, eurocêntrica; a expansão de conteúdos sem sentido, distante

dos problemas reais; o fortalecimento da aprendizagem disciplinar, de conteúdos fragmentados, dentre outros. Isso requer uma política educativa que promova a reforma do sistema educativo e da instituição escolar.

Contudo, segundo o autor, as reformas educacionais propostas, nas últimas décadas do século XX, não estão em conformidade com uma política que negue as insuficiências qualitativas apresentadas pelas exigências da economia do livre mercado e que rejeitem a incapacidade de se promover o desenvolvimento educativo de cidadãos críticos e autônomos. Pois, as políticas neoliberais indicam a concepção de educação não como um bem público, mas como uma mercadoria submetida a uma regulação de relações entre oferta e procura. Pérez Gómez (1999) recomenda que, para se compreender a origem e os efeitos das propostas neoliberais sobre a desregulação e privatização do sistema educativo, é imprescindível observar as exigências que a sociedade pós-moderna e a economia do livre mercado estão inserindo no sistema educacional e na escola.

Quanto à relatividade e à falta de fundamentação da razão, Pérez Gómez (1999) ressalta que tanto a escola, em particular, como o sistema educativo, em geral, estão submergidos em um panorama de dúvidas e imprecisões tanto no que se refere aos fins educativos quanto aos critérios éticos que estabelecem as determinações do cotidiano nas interações escolares. As políticas educacionais se transformam em instrumento das demandas do mercado, deixando de ser o cerne que orienta as tomadas de decisões. Ao contrário do que se pensa, esta ausência de legitimidade intelectual não supõe a liberdade, mas confusão e contradição, uma vez que a falta de orientações pedagógicas vem seguida uma evidente determinação de cerceamentos e imposições econômicas.

Em se tratando da complexa realidade social, as incertezas e a veloz mudança nos meios tecnológicos produzem, de maneira permanente, alterações nos instrumentos e nos meios por meio dos quais se desenvolve a intervenção humana, provocando reclamos de maior responsabilidade por parte dos docentes e das instituições escolares para que deem respostas ágeis à mobilidade e complexidade da sociedade atual (PÉREZ GÓMEZ, 1999).

Para justificar, ao menos teoricamente, o fato de que a política educacional neoliberal fomenta a descentralização e a competitividade entre as instituições educativas, ela se utiliza equivocadamente dos termos que ecoam como humanistas para impulsionar a economia de mercado, como tática para aumentar a produtividade das escolas, a diminuição de custos e a melhoria de resultados concernentes ao rendimento escolar. Esse uso se torna falácia quando se analisa que o mercado reproduz as desigualdades sociais, de maneira que os indivíduos das classes sociais dominantes têm melhores condições e recursos para seu desenvolvimento

intelectual e porque as exigências do mercado não atentam aos valores éticos e educativos, mas ao rendimento a qualquer preço (PÉREZ GÓMEZ, 1999).

Na visão de Pérez Gómez (1999), não há modelos puros com tendências claras de sistemas de ensino, embora para o sistema público de ensino seja mais bem definido como aquele que corresponde às políticas educacionais socialdemocratas, e para o sistema privado, defende-se o posicionamento neoliberal. Para ele, em ambos os sistemas educacionais as transformações e reformas que se intentam e efetuam presumem a implantação de determinações externas que se sobrepõem ao desejo e à capacidade dos atuantes envolvidos.

Todavia, apesar das reformas e das contínuas modificações legais, institucionais e curriculares, a qualidade dos processos educativos permanecem sem qualquer alteração. A concepção de reforma e de mudanças no sistema de educação só poderá sobreviver, segundo o autor, se sustenta na ideia de desenvolvimento da autonomia pessoal. Para ele, apenas assim se poderá fomentar a reflexão de alternativas das práticas e das estruturas da escola, ainda que assumindo as incertezas e os riscos.

Outra questão relevante apontada por Pérez Gómez (1999) que diz respeito à cultura institucional é no que concerne à organização da escola. Compreender tal organização tendo em vista as interações entre os indivíduos, às quais estabelecem seus modos de pensar, sentir e agir requer uma capacidade para identificar e compreender a realidade social que a constitui. O modo de ser dos estudantes, seu agrupamento, a hierarquia da escola, a avaliação dos professores, o currículo, os ritos da vida social da escola, as expectativas da comunidade local, as interações entre os indivíduos que dela fazem parte são fatores importantes da cultura escolar que condicionam e pressionam a maneira de ser de todos que nela estão inseridos. Tudo isso é muito mais relevante do que compreender a organização escolar sob a ótica neoliberal de seu funcionamento pela obsessão pela eficiência, cuja capacidade na preparação de seus processos metodológicos, estruturas organizativas e atitudes pessoais podem gerar produtividade acadêmica eficaz com pouco custo, amparando-se em mecanismos que suponham garantir a eficácia. Entretanto, Pérez Gómez (1999, p. 153, tradução nossa) garante:

Os fatores organizativos não constituem por si mesmos nenhum mecanismo mágico que garanta a eficiência dos resultados, porque, em primeiro lugar, estes resultados quanto mais interessantes e ricos desde o ponto de vista educativo mais imprevisíveis, e em segundo lugar porque sua influência real está condicionada pela peculiar cultura institucional que se forma em um espaço e tempo concretos de interação, que em certa medida é sempre específica de cada contexto escolar e portanto não transferível automaticamente a outros cenários.

Nesse contexto, de acordo com o autor, por mais que se tenham elementos comuns que repercutam nas distintas instituições escolares e nas mais diversificadas circunstâncias, cada uma tem sua própria configuração, agindo de modo específico e se constituindo singularmente em seu comportamento e identidade.

O autor discute a ideia da organização da instituição escolar tomando por base dois componentes imprescindíveis, um regido pela dimensão instrumental e outro pela dimensão sociocultural. A primeira dimensão, fundada no racionalismo, busca promover a instrução universal independente do contexto, cuja pretensão é promover um espaço neutro de igualdade de oportunidades a todos, independente de suas condições socioeconômicas e culturais para que tenham acesso à cultura pública universal para o alcance do ensino universal (PÉREZ GÓMEZ, 1999). Todavia, o autor argumenta que não há uma cultura pública uniforme e universalmente aceita, cuja fragmentação de informação possa disseminar e sequencializar para todos de modo igual. E ainda, os mecanismos de difusão, distribuição e avaliação não conseguem desfazer e nem equilibrar as diferenças individuais em função da origem sociocultural dos alunos, senão a sua reprodução e legitimação.

Dessa forma, somente quando se propuser a desenvolver o indivíduo em sua autonomia na capacidade de pensar, sentir e agir é que se poderá ocorrer mudanças nos preceitos, regulamentos, estruturas, recursos e táticas de intercâmbio apropriado. A escola racional, progressista e universal somente alcançará seu objetivo quando reconhecer as intervenções locais, as interpretações subjetivas, as observações particulares e a identidade cultural que atribuem sentido e relevância à aprendizagem das proposições formais do conhecimento público. Em suas palavras: “a vivência de uma cultura local significativa se converte na plataforma simbólica requerida para facilitar a compreensão da cultura crítica” (PÉREZ GÓMEZ, 1999, p. 159-160).

Em relação à segunda dimensão, a sociocultural, quando a organização da escola se propõe a desenvolver a cultura dos indivíduos que dela fazem parte, o autor afirma que “a acumulação cotidiana de efeitos não previstos e que procedem do comportamento espontâneo e de interesses dos diferentes indivíduos e grupos vão minando o objetivo do funcionamento primário das organizações sociais, provocando a emergência de novos e divergentes propósitos e funções” (PÉREZ GÓMEZ, 1999, p. 159-160). São tendências distintas de se pensar a função, a estrutura e a vida da escola. Portanto, é necessário que haja o equilíbrio entre ambas para que suas interações sociais tenham sentido, a fim de que repercutam no processo de ensino-aprendizagem.

Outra questão importante dentro da cultura institucional ou escolar, apontada por Pérez Gómez (1999), é a que se refere à cultura dos docentes como grupo social e grêmio profissional. Para ele, a cultura dos professores pode ser descrita como o conjunto de normas, crenças, hábitos, valores estabelecidos por este grupo social, o qual concebe ser importante em seu contexto profissional, bem como suas maneiras de pensar, sentir, agir e interagir entre si. É importante ressaltar a necessidade de se questionar as regras explícitas e implícitas que regulam seu modo de agir e as crenças que dão sentido à sua identidade. Para o autor, a cultura do professor exige três níveis diferentes, porém complementares: a) transracional, cujos valores são formados e requeridos pela metafísica, baseados em crenças e códigos éticos morais; b) racional, cujos valores são concebidos mediante as normas do contexto social e estão sujeitos à apologia do coletivo; c) subracional, cujos valores são vivenciados como sentimentos e preferências pessoais, carregados de emoção. Para o teórico, “difícilmente entenderemos a cultura docente e a cultura escolar sem atender as determinações plurais, conscientes e inconscientes, individuais e sociais, racionais e sentimentais, convergentes e discrepantes [...]” (PÉREZ GÓMEZ, 1999, p. 162-163).

Conforme Pérez Gómez (1999), a cultura docente se especifica nas metodologias e procedimentos utilizados em sala de aula, na qualidade, sentido e encaminhamento das relações interpessoais, na demarcação das funções que exercem os modos de gestão, nos processos de tomadas de decisões. Embora haja tendências comuns majoritárias que conduzem a cultura docente, há um real significado de tais tendências que se especifica pelos aspectos particulares dos intercâmbios que determinam o contexto de cada escola. Entretanto, a cultura docente, na atual sociedade, se encontra, conforme Pérez Gómez (1999, p. 163, tradução nossa) em uma

encruzilhada, vivendo uma tensão inevitável e preocupante entre as exigências de um contexto social móvel, flexível e incerto, caracterizado pela complexidade tecnológica, a pluralidade cultural e a dependência dos movimentos do livre mercado por um lado e as rotinas, convenções e costumes estáticos e monolíticos de um sistema escolar inflexível, opaco e burocrático por outro. Nesta inevitável tensão, os docentes se encontram cada dia mais inseguros e indefesos, [...]. As certezas morais ou ideológicas do passado se questionam e se desvanecem sem encontrar substitutos nem compensações válidas e críveis.

Portanto, é necessário dar relevância à cultura docente, pois a transformação e melhoria de sua prática não exige apenas a abrangência intelectual dos agentes envolvidos, mas principalmente o seu anseio deliberado de mudar as condições que compõem o legado cultural herdado.

Pérez Gómez (1999) também analisa que a cultura dos alunos depende da cultura dos professores, embora a compreensão dos alunos acerca da cultura escolar (espaço de socialização) possa diferir da compreensão dos professores (espaço de aprendizagem), e isso pode resultar em conflitos entre professor e aluno. É a cultura dos docentes que molda o modo específico de produzir a comunicação nas aulas e em cada escola. Além de estabelecer a natureza dos intercâmbios entre os professores, a cultura do docente é que dá sentido na qualidade dos intercâmbios entre os alunos. É a cultura docente que pode facilitar ou dificultar os processos de reflexão e mediação autônoma dos professores e dos alunos, constituindo-se em um fator de relevância que estabelece a qualidade dos processos educacionais. Contudo, não se pode desconsiderar que os modos de intercâmbios próprios de cada instituição escolar sofrem as pressões externas e as exigências dos processos de socialização.

O conteúdo e a forma são duas dimensões importantes dentro da cultura docente. A primeira se refere ao conceito de educação que possuem, bem como suas implicações na determinação da realidade escolar cotidiana. A segunda, a forma da cultura docente, demarca as concretas condições em que o trabalho dos professores se desenvolve, assim como se manifestam suas relações com seus pares. No entanto, devido às determinações da economia do mercado livre e a condições sociais e culturais da sociedade atual, forçam a reestruturação e a mudança dos valores constituídos pelo conteúdo da cultura docente.

Pérez Gómez (1999) ainda assinala alguns aspectos perniciosos que podem ocorrer na cultura institucional ou escolar, são eles: a) o **isolamento do docente** a despeito de sua **autonomia e independência profissional**, com tendência à ausência de cooperação; b) o **colegiado artificial e burocrático**, cuja intenção é a de controlar o risco e as incertezas que implicam os processos naturais da **cultura de colaboração espontânea**, a qual se processa por meio de uma comunicação reflexiva; c) a **saturação de tarefas** e da **responsabilidade profissional**, que vai desde a clássica transmissão de um conhecimento até às exigências da sociedade atual, cujo cenário econômico e social é mais flexível frente à sua diversificada demanda; d) **ansiedade profissional e natureza flexível e criativa da função docente**.

Em função da busca pela eficiência e redução de gastos, as políticas neoliberais estão redefinindo o desenvolvimento do trabalho do profissional docente, uma vez que a educação, na sociedade atual, passa a ser considerada como uma mercadoria à mercê das leis de oferta e procura. Assim, o professor passa a ser um gestor de políticas e estratégias não apenas para instalar os processos de ensino-aprendizagem conforme às determinações do mercado, mas também para instituir a oferta de sua mercadoria de maneira mais adequada para seus resultados e rendimentos (PÉREZ GÓMEZ, 1999).

Para o autor, a forma clássica da concepção da profissão docente que a reduzia ao conhecimento da disciplina e ao controle dos resultados já não é mais concebida na sociedade atual, ao menos teoricamente. Tem-se expandido a responsabilidade do professor para além de sua mera função de instrução e controle em aula. Para isso, está ocorrendo a privatização dos serviços, a utilização de novas tecnologias, a proliferação do ensino à distância, dentre outras. O professor perdeu, no entendimento do autor, a significação política de sua atividade e a menos que ele recupere isso, será muito difícil configurar uma prática profissional de qualidade. O teórico sugere que, para que ocorra o desenvolvimento profissional do docente, é imprescindível que haja “a formação, utilização e reconstrução permanente de seu pensamento prático reflexivo, como garantia de atuação relativamente autônoma e adequada das exigências de cada situação pedagógica” (PÉREZ GÓMEZ, 1999, p. 191). Contudo, é necessário que o professor busque a autonomia profissional conciliada ao controle democrático com o serviço público. Somente assim, ele será capaz de reconstruir o conhecimento espontâneo e experimental dos alunos quando conseguir construir, no ambiente escolar, em um espaço vivo de interações de vivências, um cenário de experiências culturais de reprodução e transformação, onde o aluno possa viver e, simultaneamente, aprender. Para Pérez Gómez (1999, p. 197), “recriar a cultura na escola, e não só transmiti-la ou impô-la supõe uma concepção democrática e não impositiva dos processos de produção distribuição do saber”. O professor atua como mediador ativo na atividade de redefinir, continuamente, as obtenções históricas do homem e de recriar alternativas sujeitando-se à discussão democrática popular.

Para Pérez Gómez (1999), a cultura experiencial é compreendida como configuração particular de significados e modo de ser dos alunos e que é formada, de maneira específica, por seu contexto, em sua vida anterior e paralela com a escola, por meio das interações naturais e voluntárias com o meio familiar e social circundado. O autor assevera que “a cultura do estudante é o reflexo da cultura social de sua comunidade, mediatizada por sua experiência biográfica, estreitamente vinculada ao contexto” (PÉREZ GÓMEZ, 1999, p.199). O autor ainda enfatiza que a cultura experiencial de uma pessoa é o reflexo embrionário, elementar de uma cultura local, formada por meio das aproximações empíricas sem uma elaboração crítica. Embora seja desenvolvida por esquemas mentais e por práticas fragmentadas, com lacunas, carências e contradições, “[...] é a plataforma cognitiva, afetiva e comportamental sobre suas interpretações acerca da realidade, seus projetos de intervenção, seus hábitos substantivos e seus comportamentos cotidianos” (PÉREZ GÓMEZ, 1999, p.199).

Segundo Pérez Gómez (1999), para compreender os processos evolutivos de produção de significados ligados à relação que os indivíduos fazem, em suas experiências, com o contexto peculiar em que vivem, é necessário a elaboração de recursos conceituais que remetem aos esquemas de interpretação que os indivíduos estabelecem no intercâmbio entre as culturas social e individual. É importante ressaltar que a subjetividade está intimamente relacionada com o social, compondo uma unidade na produção dos significados individuais e coletivos.

Para compreendermos o processo da formação da cultura experiencial dos indivíduos, Pérez Gómez (1999), menciona três tendências teóricas que explicam, de maneira distinta, a ontogênese destes indivíduos. O posicionamento da tendência inatista idealista (JENSEN, EYSENCK, HERRSTEIN, MURRAY) rejeita todo e qualquer tipo de experiência no desenvolvimento do conhecimento e dos costumes das pessoas. As teorias idealistas defendem a predeterminação genética no desenvolvimento psíquico. As experiências das relações sociais são negadas, não são levadas em consideração. Na sociedade atual, ocorre também esse mesmo reducionismo no que se refere ao condicionamento biológico. Esse posicionamento tem um viés político, o qual legitima as diferenças sociais, econômicas e culturais como um reflexo natural das diferenças biológicas dos distintos grupos humanos. Nessa tendência, a ação educativa só serve para amenizar os efeitos de tais diferenças. Já o posicionamento mecanicista (LOCKE, BERKELEY, HUME, SKINNER), opostamente à tendência anterior, embora com a mesma pobreza e reducionismo, defende a ideia empirista mecanicista de que o desenvolvimento do homem ocorre mediante as contingências externas concretas do contexto em que este homem está inserido.

As posições construtivistas, em seus matizes, configuram as distintas correntes teóricas construtivistas. Piaget, a grande referência desta corrente, aponta que o desenvolvimento da mente humana decorre do intercâmbio entre as capacidades internas e as especificidades do contexto e, numa relação dialética entre estes dois elementos, a qual reserva uma maior importância às estruturas internas cognitivas, em uma constituição progressiva e que agem como mediadoras e reguladoras, em detrimento das pressões do meio social exterior. Esta visão é considerada por Pérez Gómez como sendo mais próxima da tendência inatista. Ao distanciar-se da posição idealista, Piaget aponta um segundo movimento que tendenciona à acomodação, isto é, busca a necessidade de transformar os próprios esquemas de interpretação quando o meio resiste à utilidade de tal conhecimento. Aqui, os indivíduos instalam suas próprias ferramentas e recursos de conhecimento, bem como suas concepções ou opiniões acerca do meio social.

Por outro lado, há ainda o construtivismo sociocultural (Werseth, Bruner, Rogoff, Cole), que defende a ideia básica da interação ativa entre o meio social e o indivíduo na construção dos modos de pensar, sentir e agir, mas enfatiza e dá prioridade ao social e cultural no desenvolvimento da mente humana, em detrimento da corrente cognitivista de Piaget. Aqui, o psiquismo se forma e se realiza ao fazer uso da cultura humana. O desenvolvimento psíquico mental se estabelece através da mediação dos conhecimentos. Os conteúdos e o contexto cultural são imbricados em uma teia de interdependência. Nesse posicionamento, tanto é impossível de se separar o desenvolvimento cognitivo e afetivo dos processos sociais dos indivíduos que os interioriza, progressivamente, quanto é impossível de se compreender a aprendizagem sem considerar o contexto sociocultural em que o indivíduo se insere.

O que mais descreve a psique e a cultura humana é seu caráter simbólico. A constituição de significados se forma dentro de um contexto, de modo que os esquemas de representação e atuação são formados a partir dos esquemas de interpretação e ação autenticados em seu contexto sociocultural. Os esquemas simbólicos individuais são, em síntese, apropriações peculiares do esquema simbólico grupal. Os significados subjetivos individuais têm elementos comuns compartilhados com os demais indivíduos que compõem os grupos sociais.

Segundo Pérez Gómez (1999), se por um lado os seguidores piagetianos devem reconhecer que os processos de construção psíquica, mesmo que se estimulem como produto das experiências espontâneas dos indivíduos com seu meio simbólico, não encaminham ao desenvolvimento da autonomia intelectual nem a legitimidade epistemológica de suas construções, por outro lado, os seguidores culturalistas devem reconhecer que a concepção do desenvolvimento como interiorização da cultura social mediante “a participação guiada dos indivíduos, aprendizes, na atividade adulta dos expertos se encontram a um passo muito pequeno da tendência exclusiva da reprodução e doutrinação” (PÉREZ GÓMEZ, 1999, p. 211), e que, no contexto cotidiano, pode ser um dos riscos mais claros e inegáveis, segundo o autor, que “impedem a formação do pensamento autônomo é precisamente a esmagadora tendência a impor como inquestionável das rotinas, valores, relatos, proposições e textos da cultura já instalada” (PÉREZ GÓMEZ, 1999, p. 211).

Há vários fatores que desencadeiam os processos de construção de significados, responsáveis pela maneira de pensar, sentir e agir na formação singular de cada indivíduo de modo a situar-se e intervir no meio social em que está inserido. São eles: a observação, a imitação e a experiência direta, que ocorrem nos anos iniciais da vida infantil; o período sensório-motor; a construção unidirecional e a comunicação interativa são os fatores mais

decisivos no processo de construção de significados tanto na etapa de representação simbólica, quanto nas etapas operacionais subsequentes, embora nenhum dos fatores antecedentes deixe de intervir. Porém, é a linguagem que altera substancialmente o processo de intercâmbio do indivíduo com seu meio sociocultural (PÉREZ GÓMEZ, 1999).

A elaboração simbólica é o elemento específico do processo do desenvolvimento humano, pois além de representar a realidade, a valoriza, a modula virtualmente, a transforma e transmite suas mudanças e valores (PÉREZ GÓMEZ, 1999). Em cada cultura desenvolvem-se códigos simbólicos definidos e, em períodos distintos, os grupos humanos apreciam de modos diferentes a importância social e cultural dos diferentes códigos simbólicos, os quais são imprescindíveis para se desenvolver a vida cotidiana dessa cultura. É importante considerar a ambiguidade essencial da relação entre significante e significado, “é a condição que permite a flexibilidade necessária para a comunicação dos aspectos e matizes mais peculiares da experiência individual, pelas conotações afetivas que desperta” (PÉREZ GÓMEZ, 1999, p. 217).

Ao compreender como os códigos simbólicos se configuram nas dimensões sintática, semântica e pragmática, é possível compreender a relação entre a cultura do contexto social e os processos de formação da cultura experiencial dos indivíduos (PÉREZ GÓMEZ, 1999). Os esquemas coletivos e o modo pelo qual cada indivíduo se situa e domina seus esquemas simbólicos, por meio das interações espontâneas, é que nutrem a variação da cultura experiencial.

A formação de conceitos é um aspecto fundamental de pesquisa para compreender a formação diferenciada da cultura experimental das pessoas. Para o teórico, “um conceito ou categoria é um agrupamento de objetos, situações ou pessoas diferentes em classes integradoras, de modo que o indivíduo interpreta e responde a cada função não de sua singularidade, mas de seu pertencimento a essa categoria em sua maior parte homogênea” (PÉREZ GÓMEZ, 1999, p. 222, tradução nossa). O autor ainda assevera que as categorias são construídas e elaboradas na mente individual e coletiva, ou seja, na cultura.

Ele também ressalta a relevância da observação dos sentimentos afetivos e das atitudes comportamentais na configuração da cultura experimental, à qual convive não apenas em sua incidência da conotação do processo cognitivo, mas que se transforma nos mais importantes motivos que estimulam ou tolhem a ação em detrimento da precocidade dos resultados afetivos que se intuem nas próximas vinculações. Nas palavras do pensador, “como consequência deste desenvolvimento experiencial de conceitos, disposições e estratégias, [as pessoas] vão formando a idade de 5 anos incipientes conjuntos de crenças organizadas,

cosmovisões relativamente estáveis que lhes servem para orientar-se na realidade que vivem” (PÉREZ GÓMEZ, 1999, p.231, tradução nossa). Ele ainda pontua que é nomeado de teorias intuitivas ou práticas esse conjunto formado de ideias.

Outra questão importante, também apontada por Pérez Gomez (1999), é que as histórias, relatos e mitos visam considerar a maneira com que as pessoas veem o mundo e permitem visualizar os valores e a cosmovisão implícita sobre a vida, as pessoas, a sociedade e a função de cada um no meio social. Do mesmo modo, os mitos e os rituais, por sua coletividade, difundem os valores e ideias que regulam o grupo social. Outro fator preponderante, apontado pelo autor, são as perspectivas que interagem e desenvolvem a configuração mental para a compreensão de sua cultura experimental.

Desse modo, os ritos, mitos, perspectivas e estilos de pensamento são acessos de entradas relevantes nos processos e conteúdos de organização das teorias práticas que compõem a cultura experiencial de cada indivíduo. Segundo o autor, as teorias práticas formam a base do que se nomeia de cultura experiencial do indivíduo até certa idade e, sempre que a assume com os cuidados ou matizes satisfatórios para se entender que tais teorias não são homogêneas, inclusive dentro de contextos fechados, “não esgotam as possibilidades de construção das representações dos indivíduos. [...] o processo de desenvolvimento se orienta basicamente para a diferenciação e criação singular” (PÉREZ GÓMEZ, 1999, p.235, tradução nossa).

Conforme Pérez Gómez (1999), o intercâmbio entre conhecimento, inteligência e cultura é o cerne para se compreender o processo de construção da subjetividade, de significados e atitudes que identificam cada ser humano. É a relação entre o modo próprio de interiorizar a inteligência e o conhecimento acumulado das instituições, valores, instrumentos e interações do grupo social que define o modo de conceber a personalidade do indivíduo.

A inteligência é a capacidade de receber informações, organizar e construir respostas eficazes. Segundo Pérez Gómez (1999) é necessário congregarmos ao estudo da inteligência a dimensão criadora e valorativa, assim, reafirma-se a dimensão subjetiva do indivíduo que produz as redes de significados da cultura de seu grupo social em que constrói seu próprio modo de ver e de transformar sua realidade. Referendando Bruner (1992), Pérez Gómez concorda com este teórico quando afirma que “a inteligência e o conhecimento se encontram distribuídos na realidade simbólica que constituem a cultura social e não só no interior da mente individual” (PÉREZ GÓMEZ, 1999, p. 237). É na colaboração entre os conteúdos do contexto sociocultural e a inteligência que se constrói os significados da realidade.

A estrutura do contexto, bem como as características do meio externo de interação, o cenário vital do sujeito, também são destacados por Pérez Gómez como importantes para a interpretação da realidade. Todavia, o autor compreende que o mundo globalizado e os meios de comunicação reduzem os obstáculos espaço-temporais de modo que dificulta distinguir quais os contextos que pertencem ao macro e ao micro, em seu cenário vital que pode promover a participação do indivíduo em múltiplos contextos.

Ao se apropriar da análise do modelo explicativo que Tikunoff (1979) destaca, Pérez Gómez (1991) compreende sua relevância para explicar como se compõe o contexto vital no qual se constitui a cultura experiencial do sujeito, bem como seus significados. Pérez Gómez aponta que Tikunoff sinaliza três variáveis presentes em todo processo de intercâmbio sociocultural que promovem a aprendizagem e o desenvolvimento dos indivíduos, são elas: a) **variáveis situacionais ou contextuais**, que abarcam o cenário físico e psicossocial (os objetivos e expectativas que são criados no grupo, a convivência, a estrutura das atividades, o papel de cada indivíduo, a configuração do espaço e do tempo); b) **variáveis experienciais**, que se constituem dos significados e as distintas maneiras de atuar dos indivíduos do grupo social; c) **variáveis comunicativas**, que acenam aos distintos níveis e elementos que nutrem e canalizam a difusão de significados. Os níveis são: **intrapessoal** (processo em que o indivíduo incorpora novos sentidos e significados em seus esquemas cognitivo e afetivo), **interpessoal** (trocas de informação entre os membros de um grupo), **grupal** (as mensagens que uma pessoa de um grupo recebe direcionadas a um tipo de comportamento grupal), **global** (comunicação entre a comunidade por meio dos meios de comunicação).

Todavia, Pérez Gómez (1999) chama a atenção para os modelos das células primárias de socialização, a família, que tem sofrido alterações, devido à imposição do sistema econômico neoliberal e das leis do mercado livre. Os meios de comunicação merecem destaque ao contribuir para o desaparecimento da conformação da infância que, dentre outros aspectos, tem diminuído o tempo do período da infância, uma vez que esta é refém horas a fio de imagens da crueza da realidade, próprias da vida adulta: a violência, a dor, a morte, o sexo, a ambição descontrolada. Além de que estes meios midiáticos sugerem modelos ideológicos dominadores, inclinações morais e éticas, e modelo social de reflexão política e cultural dos indivíduos. Merece também pensar acerca das mudanças radicais que a família está vivenciando, o abandono dos valores que conduzem o núcleo familiar tradicional, como o divórcio, as uniões uniparentais familiares, mães solteiras em crescente avanço, os filhos convivendo com várias uniões familiares, os filhos convivendo com os avós, dentre outras. Todos estes fatores contribuem para a transformação da estrutura familiar movida pelo

desenvolvimento neoliberal da economia e que interfere grandemente no contexto vital que compõe a cultura experiencial do indivíduo.

É importante ressaltar, nas palavras de Pérez Gómez (1999, p. 251, tradução nossa), que:

O desenvolvimento vertiginoso do conhecimento, a facilidade e velocidade na transmissão de informações e a complexidade das aplicações tecnológicas a todos os âmbitos da vida cotidiana, requerem o desenvolvimento de códigos simbólicos cada vez mais elaborados e complexos, de modo que aqueles indivíduos em sua vida cotidiana e em seu contexto social que só elaboram orientações de código restringido se encontram condenados à marginalização e dependência, pois seu código restringido não lhes facilita a compreensão e adaptação das situações complexas dos que utilizam códigos elaborados nas esferas mais desenvolvidas e privilegiadas da sociedade atual.

A cultura acadêmica é outro tipo de conceito dado por Pérez Gómez (1999). Ela se refere à seleção de conteúdos que vão desde um currículo fragmentado de disciplinas científicas e culturais, oferecido pelos livros didáticos, até o currículo como construção *ad hoc* e construção compartilhada entre professor e aluno, a fim de se promover a aprendizagem das novas gerações na instituição escolar. Todavia, alerta Pérez Gómez (1999), a dificuldade ao examinar a cultura acadêmica de uma aula, de uma instituição escolar ou até mesmo do sistema educativo é sua legitimidade para suscitar uma aprendizagem significativa. Segundo acentua o autor,

o problema da aprendizagem relevante na escola reside na própria consideração da instituição escolar como uma entidade artificial alijada da vida, especificamente configurada para provocar esse tipo de aprendizagem abstrato que não se alcança nos intercâmbios da vida cotidiana. O problema é da descontextualização da aprendizagem disciplinar, que rompe com todos os requisitos e hábitos adquiridos na aprendizagem contextualizada da vida cotidiana. As ferramentas conceituais, como quaisquer outras, só podem ser plenamente entendidas mediante sua utilização prática nas análises e compreensão de problemas reais e dentro da cultura em que tem significado. (PÉREZ GÓMEZ, 1999, p. 254, tradução nossa).

De acordo com Pérez Gómez, ao descontextualizar os conhecimentos ensinados no interior da instituição escolar da vida prática cotidiana dos alunos, isto é, ao deixar à margem o contexto, a comunidade e a cultura de onde aqueles conceitos obtêm seu sentido funcional, como instrumentos favoráveis à compreensão da realidade, possivelmente não se obterá e nem se consolidará uma aprendizagem com significado. O autor observa que as atividades intelectuais, os conceitos e conteúdos apresentam um sentido específico na cultura acadêmica. Ao entrarem para a vida estudantil, os indivíduos se apropriam dos conceitos que lhes são imprescindíveis para desenvolver com êxito as demandas da comunidade local. Todavia, alerta o autor, quando o significado dos conceitos da cultura crítica do grupo social não parece ser relevante para resistir na cultura da escola, não pode haver aprendizagem significativa. O

problema pedagógico, portanto, alude, sobretudo, ao imperativo de (re) contextualizar as tarefas de aprendizagem dentro do contexto sociocultural da comunidade em que os alunos estão inseridos, cujas ferramentas conceituais obtêm seu significado ao empregá-las na prática da vida cotidiana, a fim de interpretar a realidade e agir sobre ela.

Pérez Gómez (1999) chama a atenção para a importância de se compreender acerca do funcionamento da cultura acadêmica. Para ele, a escola deve cumprir com três funções complementares: socializadora, instrutiva e educativa, que, consecutivamente, ele as relaciona à primeira, segunda e terceira mediação. Como instituição social, a escola exerce influência socializadora nos grupos de pessoas que vivem nos contextos sociais mais amplos. Nesse sentido, “a cultura social dominante no contexto político e econômico que pertence a escola impregna inevitavelmente os intercâmbios humanos que se produzem nela” (PÉREZ GÓMEZ, 1999, p.255).

Portanto, as demandas que se encontram na cultura social também se apresentam no interior da escola por meio das influências mútuas entre os indivíduos que dela fazem parte. Tais influências, evidenciadas na cultura contemporânea, tais como o relativismo cultural e histórico, a ética pragmática do vale tudo, o modismo, as aparências, o efêmero, a ausência de compromisso, o individualismo egocêntrico junto ao relativismo social, dentre outros, ocorrem dentro e fora do contexto escolar, nas trocas entre os indivíduos, às quais promovem “a aprendizagem de condutas, valores, atitudes e ideias determinadas” (PÉREZ GÓMEZ, 1999, p.256). Elas condicionam o desenvolvimento dos indivíduos em seu modo de sentir, pensar e agir, constituindo a primeira mediação social na formação do indivíduo na produção de significados.

Por meio da atividade de ensino-aprendizagem sistemático e intencional, se desenvolve a função instrutiva da escola, objetivando: aprimorar o processo espontâneo de socialização, por meio da organização da convivência entre os indivíduos; compensar as lacunas e carências, tanto nos distintos campos do conhecimento como nas desigualdades que ocorrem em virtude da origem social e cultural dos variados grupos sociais; e, ainda, preparar o capital humano para o mercado de trabalho. Pérez Gómez (1999) adverte que é ingênuo pensar que somente a escola consiga superar as desigualdades econômicas e culturais, mas, ao menos, ela pode reparar os efeitos tão danosos da discriminação no desenvolvimento individual e dos grupos colocados à margem. O autor assegura que:

A escola, ao trazer à realidade vivida por cada [indivíduo] supõe facilitar o difícil trânsito da cultura intelectual de quem em seu meio cotidiano se movem no mundo de relações locais, concretas, simples e empíricas. Não podemos esquecer que os grupos sociais mais desfavorecidos provavelmente só na escola podem encontrar o

espaço para viver e desfrutar da riqueza da cultura intelectual. (PÉREZ GÓMEZ, 1999, p. 257, tradução nossa).

Já a função educativa da escola intenciona proporcionar aos alunos a possibilidade de questionar a validação antropológica dessas influências sociais, bem como favorecer a tomada de decisões desses indivíduos com maior autonomia. Assim, esta escola será capaz de favorecer além do encontro dos contrastes sociais entre os próprios alunos, as mais distintas experiências e culturas vividas entre eles e que se encontram distantes do espaço-tempo, bem como o desenvolvimento do conhecimento crítico que compõem as artes, as ciências, os saberes populares. Somente será possível exercer a função educativa da escola quando “todo este conjunto de materiais, conhecimentos, experiências e elaborações simbólicas, quer dizer, a cultura acadêmica, sirva para que cada indivíduo reconstrua conscientemente seu pensamento e atuação, através de um largo processo de descentração e reflexão crítica sobre a própria experiência e a comunicação externa” (PÉREZ GÓMEZ, 1999, p. 257).

O teórico ainda alerta dizendo que quando a escola defende apenas a cultura acadêmica de conteúdos científicos, em seu interior, os quais não provoquem a reconstrução do conhecimento e, assim, promovam sua aplicação consciente na vida cotidiana dos alunos, mas apenas servem para favorecer uma aprendizagem que sirva para a aprovação em exames, ela perde sua função educativa. Desse modo, ela jamais será capaz de provocar a rica experiência das vivências intelectuais. Sua tarefa, nesse contexto, não passa de ser socializadora e/ou instrutiva, mas nunca será educativa, ou seja, nunca se alcançará a terceira mediação.

Uma escola que defende uma cultura educativa, assegura o autor, é aquela que promove autoria de pensamento, reflexão. Sua tarefa é propor “a utilização do conhecimento e a experiência mais depurados e ricos da comunidade humana para favorecer o desenvolvimento consciente e autônomo dos indivíduos dos modos próprios de pensar, sentir e atuar [...]” (PÉREZ GÓMEZ, 1999, p. 258, tradução nossa). Não basta apenas cumprir com a função social, a transmissão cultural, a preparação do capital humano, a compensação das consequências das desigualdades econômicas e sociais. Para que a escola desenvolva sua função educativa, é necessário que ela promova o surgimento do pensamento autônomo estimulando a reflexão e a interpretação, a criação, a construção e a reconstrução consciente de pensamento, bem como oportunizando os intercâmbios espontâneos entre os indivíduos e dos distintos grupos sociais com sua vazão cultural.

Isto posto, Pérez Gómez (1999) destaca alguns problemas que ocorrem para se estabelecer o desenvolvimento da função educativa na escola. Dentre eles, a relação entre a

aprendizagem relevante e o conhecimento disciplinar. Nesse sentido, ele afirma que:

A aprendizagem significativa e relevante das ferramentas conceituais da cultura crítica implica um claro processo de enculturação. Aprendem-se os conceitos porque se utilizam dentro do contexto de uma comunidade social onde adquirem significação, e se utilizam adequadamente estes conceitos como ferramentas de análises e tomada de decisões porque se participam das crenças, comportamentos e significados da cultura desta comunidade, onde os conceitos adquirem sentido, e porque, para participar eficazmente na vida complexa desta comunidade, tais instrumentos parecem úteis e relevantes. (PÉREZ GÓMEZ, 1999, p. 263, tradução nossa).

O autor enfatiza que é igualmente importante compreender que a função educativa da escola requer o diálogo fluido e a integração dos contextos de construção, utilização e reconstrução do conhecimento, de modo a criar um ambiente de aprendizagem de criação e vivência de cultura. Como ele escreve, a escola é definida como o contexto de “reprodução do conhecimento, mas pedagogicamente é possível romper com a natureza academicista do contexto escolar e converter a escola em um espaço de vivência cultural onde se reproduzem tanto quanto se transformam, criticam e experimentam os conteúdos da cultura” (PÉREZ GÓMEZ, 1999, p. 266). Nesse ambiente, assevera o autor, tanto pode ocorrer a cultura crítica quanto a cultura local. A vivência de uma cultura experiencial com significado pode se transformar em uma “plataforma simbólica”, necessária para provocar o entendimento ou a apreensão da cultura crítica. Ele ressalta ainda que quando se despreza a interação no contexto, cada um dos componentes da cultura acadêmica perde seu sentido e se desvia de sua legítima função.

Diante do exposto, examinar e entender esta intrincada rede de culturas que se entrecruza na vida escolar, à qual instiga tensões, caminhos, limitações e reservas, oposições e embates na constituição de significados é primordial para se desenvolver o conceito de cultura e definir os fatores que interferem na vida da escola, de modo a ressaltar o caráter sistemático e vivo dos componentes que influenciam no estabelecimento dos intercâmbios de significados e atitudes no interior da instituição educacional, bem como o caráter implícito dos elementos que configuram a cultura cotidiana. Assim, acredita-se que o autor consegue responder o questionamento feito no início deste texto que é fazer com que a aprendizagem sistemática da cultura e da ciência na escola provoque a participação criativa do aluno, pois mesmo se em seu contexto local sua cultura difere dos conteúdos formais.

Dentro da proposta desta tese, a pesquisadora partilha da ideia de Pérez Gómez quando ele assevera que a instituição escolar pode ser espaço vivo de mediação cultural, de *cruzamento de culturas*, de construção de significados que promove no aluno a capacidade de

desenvolver com autonomia seus os modos de pensar, sentir e agir, em sua formação peculiar, a fim de que ele se coloque e intervenha no contexto de seu grupo social, convertendo-se em sujeito crítico de suas próprias ideias e comportamentos, de modo a provocar, no ambiente escolar, um modo de viver, interpretar, (re) produzir, (re) criar e transformar a cultura. Em suas palavras:

O responsável definitivo da natureza, do sentido e da consistência do que os alunos e as alunas aprendem em sua vida escolar é este vivo, fluido e complexo cruzamento de culturas que se produz na escola, entre as propostas da cultura crítica, alojada nas disciplinas científicas, artísticas e filosóficas; as determinações da cultura acadêmica, refletidas nas definições que constituem o currículo; os influxos da cultura social, constituída pelos valores hegemônicos do cenário social; as pressões do cotidiano da cultura institucional, presente nos papéis, nas normas, nas rotinas e nos ritos próprios da escola como instituição específica; e as características da cultura experiencial, adquirida individualmente pelo aluno através da experiência nos intercâmbios espontâneos com seu meio. (PÉREZ GÓMEZ, 1999, p. 17, tradução nossa).

Destaca-se uma importante aproximação que se entende haver entre o pensamento dos autores da cultura trabalhados até aqui e a teoria histórico-cultural, qual seja sua base teórica nos fundamentos marxistas. De modo que, tanto Williams (1969) como Pérez Gómez (1999), assim como os autores que se baseiam na teoria histórico-cultural (VIGOTSKY, 2007, 2008; LEONTIEV, 1978; DAVYDOV, 1998b; HEDEGAARD; CHAIKLIN, 2005) compreendem que há uma relação entre a cultura e a produção de significados. Portanto, acredita-se ter sido pertinente a opção dos autores da cultura aqui trabalhados e, em seguida, a reflexão com os autores de base teórica histórico-cultural para tratar da aprendizagem e do desenvolvimento dos alunos, uma vez que todos têm a mesma matriz teórica, já que o conceito de cultura de Williams e Pérez Gómez ajuda a avançar na teoria histórico-cultural, uma vez que Vigotsky não explicita o conceito de cultura e Davydov trata deste conceito muito rapidamente.

O movimento da teoria materialista, na análise cultural de Williams, critica a rigidez e a fixidez das relações entre base e superestrutura, bem como o determinismo *a priori* de um campo da sociedade em detrimento de outro. É nesse movimento que Williams propõe o conceito de hegemonia fundamentado em Gramsci que dará conta de se pensar a complexa teia de relações sociais e culturais.

O conceito de hegemonia formulado por Gramsci e apropriado por Williams em suas análises sobre cultura é intrinsecamente permeado pela disputada de poder. O próprio conceito de hegemonia parte da noção do “condutiero”, ou seja, a classe social que detem o poder de adesão e coerção. Portanto, há o domínio de uma cultura sobre a outra, o que não há é o domínio linear, pois elas se encontram constantemente em disputa, havendo tanto

processos de assimilação como de negação de uma e outra. O conceito de hegemonia é intrinsecamente disputa pelo poder, neste caso, por meio da cultura. O que difere do pensamento de Pérez Gómez que aponta que as distintas formas de apreensão da cultura não devem ser compreendidas como se houvesse a dominância de uma cultura sobre a outra, mas defende que todas devem se entrelaçar. Essa é uma perspectiva pós-moderna que retira o aspecto político do cultural.

O pensamento de Williams busca enfatizar a constituição de uma cultura, comum na socialização dos meios de produção, representada através de canais de comunicação entre as distintas experiências, consciências e significados com vistas à construção de uma cultura democrática. Para Pérez Gómez é no entrelaçamento das diferentes culturas que se “impregnam o sentido dos intercâmbios e o valor das transações simbólicas no meio das quais se desenvolve a construção de significados de cada indivíduo” (PÉREZ GÓMEZ, 1999, p. 16).

Ao trabalhar com adultos operários, Williams depara com novos temas do cotidiano dessa classe trabalhadora britânica, dentre eles a cultura popular. Nesse sentido, ele e seus colegas da *new left* agem de modo distinto da maneira conservadora de ensinar, isto é, buscam o diálogo com seus alunos, assentando como pauta da sala de aula assuntos relacionados ao cotidiano e às transformações culturais pelas quais passava a Inglaterra.

Vale ressaltar que na presente pesquisa defende-se a ideia de articulação do conhecimento científico construído historicamente pela humanidade com a cultura do contexto sociocultural do aluno como forma de possibilitar a ela a transformação de seus conhecimentos e, desse modo, a sua própria transformação.

Apesar de haver distinções nas concepções defendidas entre os dois autores, optou-se por abordar ambos por compreender que suas contribuições, dentro dos limites de suas especificidades, muito favorecem para a explicitação do tema ora apresentado nessa pesquisa.

As análises empreendidas mostram que cultura, em cada referencial teórico, é conceituada de formas distintas. Pode-se extrair, pelo menos, quatro entendimentos de cultura: erudita/culta; manifestações culturais/étnica; cultura de massa/ meios de comunicação de massa e cultura popular. Com nomenclaturas distintas, acredita-se que os autores mencionados acima identificam estes conceitos e, portanto, se tornam fundamentais para a análise da relação existente entre cultura e educação. E, nesta pesquisa, compreende-se que o conceito de cultura assume-se, sobretudo na abordagem de Pérez Gómez, sob a perspectiva do entrecruzamento de culturas, em parte na apropriação do conceito trazido em Raymond Williams de sistema de significações distinguido como tipos de organização social sistemática

e como sistema de sinais e signos mais específicos. Diante dessas considerações, na tentativa de ampliar e complementar essa tarefa, a seguir, propõe-se discorrer acerca da teoria histórico-cultural e dos autores que fazem uso desta corrente teórica.

1.4 Pressupostos teóricos da abordagem histórico-cultural

No início do século XX, em um contexto pós-revolucionário, na União Soviética, Lev Semenovich Vygotsky (1896-1934), insatisfeito com as correntes psicológicas da Rússia, à época, cujas escolas defendiam tendências ora negando a consciência, ora desvinculando a consciência e os processos internos da base que os constituíam – as condições materiais –, intenta criar uma nova Psicologia, a Psicologia Sócio-Histórica. Esta se vinculava às demandas sociais e políticas da população russa daquele contexto histórico, superando, portanto, as tendências tradicionais anteriores e respondendo aos reclamos de uma nova sociedade que se constituía. Ao iniciar suas pesquisas em 1920, Vygotsky⁹ contrapõe-se aos conhecimentos produzidos dentro da Psicologia tradicional que defendiam a compreensão do homem e sua subjetividade numa perspectiva dualista entre objetividade e subjetividade; mundo interno e mundo externo; ele propõe a Teoria Histórico-Cultural que se opõe a essa dicotomia.

Por volta de 1924, Vygotsky, em parceria com seus colaboradores, a chamada *troika*, dentre eles destacam-se o neuropsicólogo russo Aleksander Romanovich Luria (1902 – 1977), dedicado ao estudo das bases biológicas do funcionamento psicológico e o psicólogo Alexei Nikolaevich Leontiev (1903-1979), precursor da Teoria da Atividade, à qual compreende o comportamento humano conduzido por finalidades em sua inserção em um contexto embrenhado de relações sociais, intensifica os estudos da abordagem da Teoria Histórico-Cultural, cujos princípios e métodos têm como base o materialismo histórico e dialético produzido por Karl Marx (1818-1883). A concepção teórica histórico-cultural destina-se a “desvendar a consciência como uma forma especificamente humana da psique” (PRESTES, 2012, p. 63) e a investigar a “construção do desenvolvimento do psiquismo e comportamento humano, a partir das funções psicológicas superiores (pensamento, linguagem e consciência), guiando-se pelo princípio da gênese social da consciência” (ROSA; ANDRIANI, 2002, p. 266). Entre os anos de 1925 e 1930, tal concepção revoluciona a “interpretação da consciência

⁹ O sobrenome do autor aparece com diferentes grafias na literatura científica, ora aparece a grafia com i, ora com i e y, ora com y e i, ora com y e y, o motivo se dá em decorrência dos diversos modos de edição dos livros publicados. Optou-se, neste trabalho, por empregar a grafia Vygotsky sempre que a referência for a sua pessoa, preservando nas citações bibliográficas as grafias adotadas por seus autores.

como uma forma especial de organização do comportamento do homem” (PRESTES, 2012, p. 31).

Na Teoria Histórico-Cultural, Vigotsky defende a concepção de que a história da humanidade inicia em sua forma natural, mas não se encerra como resultado dessa forma. Ao nascer, o homem se cerca, por meio de sua própria seleção, de um ambiente formado por valores da cultura humana acumulada historicamente. Com isso ele é capaz, mediante suas ações bem demarcadas e definidas, de sistematizar os conhecimentos historicamente acumulados para a promoção de seu próprio desenvolvimento histórico e cultural.

Em concordância com os pressupostos de Vygotsky, Pino (2005) afirma que a forma natural ou biológica de nascimento é insuficiente ao homem para definir suas ações. Nesse caso, para se humanizar, ou seja, para se desenvolver, o homem necessita nascer novamente. A esse novo nascimento o autor denomina de cultural. Nesse sentido, nos postulados Vigotskyanos incidem um duplo nascimento do ser humano, o biológico e o cultural. No arcabouço de seus postulados, um dos principais é o que se refere ao desenvolvimento das funções psíquicas superiores do ser humano como um dos processos basilares da origem mental do homem.

As funções psíquicas superiores apresentadas como ato instrumental, não se estabelecem de modo natural, mas se constituem socialmente, traduzindo a natureza social do psiquismo humano. Pino (2000, p. 51), baseado na obra vigotskiana, acerca da transição do estado biológico do homem ao cultural, ou, da relação entre natureza e cultura, pontua que:

A história do homem é a história dessa transformação, a qual traduz a passagem da ordem da natureza à ordem da cultura. Ao colocar a questão da relação entre funções elementares ou biológicas e funções superiores ou culturais, Vigotski não está seguindo, como fazem outros autores, a via do dualismo. Muito pelo contrário, ele está propondo a via da sua superação. As funções biológicas não desaparecem com a emergência das culturais mas adquirem uma nova forma de existência: elas são incorporadas na história humana. Afirmar que o desenvolvimento humano é cultural equivale portanto a dizer que é histórico, ou seja, traduz o longo processo de transformação que o homem opera na natureza e nele mesmo como parte dessa natureza. Isso faz do homem o artífice de si mesmo. (PINO, 2000, p.51, grifos do autor)

Ao se fundirem em seu funcionamento, as funções naturais, geridas pela forma biológica, e as funções culturais, construídas historicamente, numa imbricada articulação ou reciprocidade mútua, formam-se em uma única unidade denominada funções psíquicas superiores (VIGOTSKY, 2008). Para a formação do processo das funções mentais superiores, as funções naturais são alteradas pela influência das culturas e as funções culturais se estabelecem por meio da maturação biológica.

A esse respeito, Vygotski (2007) formula uma lei, a lei genética geral do desenvolvimento cultural, que esclarece o processo de desenvolvimento das funções psíquicas superiores. Esse processo é marcado pelos planos individual e social do homem:

Na história do desenvolvimento cultural da criança cada função aparece em cena duas vezes, em dois planos, primeiro o social, depois o psicológico, primeiro entre pessoas como uma categoria interpsicológica, depois no interior da criança como uma categoria intrapsicológica. (VYGOTSKI, 2007, p. 75)

A partir destas considerações iniciais, propõe-se, então, levantar os elementos que conduzem este trabalho dentro da perspectiva histórico-cultural, quais sejam: os conceitos de mediação e aprendizagem, propostos por Vigotsky; o conceito de desenvolvimento, cujo fundamento teórico se postula na Teoria do Ensino Desenvolvidor de Vasily V. Davydov, também situada na corrente teórica histórico-cultural; e os conceitos de contexto, local, ensino e aprendizagem, numa perspectiva Radical-Local postulados por Mariane Hedegaard e Seth Chaiklin, cujo pensamento se baseia na análise de uma estreita junção entre o desenvolvimento do conhecimento conceitual geral e o conhecimento cotidiano dos educandos em condições locais específicas, também amparados por uma abordagem da teoria histórico-cultural.

1.4.1 Mediação Cultural em Vigotsky

Tratar do conceito de mediação requer que antes seja situado seu lugar na teoria histórico-cultural formulada por Vigotsky. Psicólogo russo que se dedicou ao estudo da formação psicológica humana e profundamente influenciado pelos postulados marxistas, Vigotsky afirma que a origem das atividades psicológicas deve ser procurada nas relações sociais, históricas e culturais do indivíduo com a realidade. Em suas pesquisas, ele mostrou que o ser humano, no seu desenvolvimento psicológico, apresenta funções que se distinguem em dois tipos: as funções psicológicas elementares e as funções psicológicas superiores. Esta abordagem investiga e explica o modo como se constituem as funções psíquicas superiores dos indivíduos como processo histórico-cultural, na composição de alterações em sua maneira de ser e de agir. Nesse sentido, Vigotsky revoluciona os preceitos do pensamento psicológico tradicional. Nas palavras de Pino (2000):

A introdução das relações sociais como definidoras da natureza das funções mentais superiores, ou seja, da natureza humana do homem, constitui uma “subversão” do pensamento psicológico tradicional. Vigotski desloca definitivamente o foco da análise psicológica do campo biológico para o campo da cultura, ao mesmo tempo que abre o caminho para uma discussão do que constitui a essência do social enquanto produção humana. A questão das relações sociais torna-se o eixo, nem sempre claramente explicitado, dos seus trabalhos dedicados à análise do

desenvolvimento humano, ao qual convêm mais o qualificativo de cultural que lhe dá este autor do que o de psicológico que lhe dá a psicologia tradicional. (PINO, 2000, p. 61)

Desde o nascimento, uma criança já possui funções psicológicas básicas ou elementares, de origem biológica. Estas se referem à praticamente tudo que nos constitui como indivíduos. As funções como sensação, percepção, atenção, memória, pensamento, linguagem, motivação, aprendizagem, dentre outras, são caracterizadas na psicologia como “Processos Psicológicos Básicos”. Essas funções derivam tanto das interações de processos inatos quanto de processos adquiridos, junto a relações do indivíduo em sua experiência e vivência com o meio. Apesar das distinções desses processos, é por meio de sua relação e influência que se pode compreender a dinâmica da mente, pois eles interagem e até dependem de outros processos. No processo de interação social da criança com os adultos e com as outras crianças, as funções elementares se transformam em funções superiores.

As funções *biológicas* não desaparecem com a emergência das *culturais*, mas adquirem uma nova forma de existência: elas são incorporadas na *história* humana. Afirmar que o desenvolvimento humano é cultural equivale, portanto, dizer que é histórico, ou seja, traduz o longo processo de transformação que o homem opera na natureza e nele mesmo como parte dessa natureza. Isso faz do homem artífice de si mesmo. (PINO, 2000, p. 51, grifos do autor)

As funções mentais superiores dos indivíduos, de origem social, são descritas como a linguagem oral e escrita, o desenho, a representação, a lógica, os conceitos, a concepção de mundo, o pensar em objetos ausentes, o imaginar situações nunca vivenciadas, o planejar ações a serem realizadas, isto é, criar, inventar e imaginar um mundo de possibilidades. A mediação, enquanto forma de ação e de pensamento, diz respeito às funções psicológicas superiores. Todavia, não se pode compreender as funções psíquicas e o entrelaçamento dialético de suas linhas genética biológica e cultural, se não for historicamente.

Anterior à cultura, o social adquire dentro dela formas novas de existência. Sob a ação criadora do homem, a sociabilidade biológica adquire formas humanas, tornando-se modos de organização das relações sociais dos homens. Neste sentido, o social é, ao mesmo tempo, condição e resultado do aparecimento da cultura. É condição porque sem essa sociabilidade natural a sociabilidade humana seria historicamente impossível e a emergência da cultura seria impensável. É, porém, resultado porque as formas humanas de sociabilidade são produções do homem, portanto obras culturais. (PINO, 2000, p. 53)

O termo mediação supõe um processo de intervenção de um elemento de intermediação que se encontra interposto entre uma coisa e outra. A relação entre pessoas e entre pessoas e objetos da cultura não se dá de forma direta, mas é mediada por esse elemento. A presença de elementos mediadores introduz um elo a mais nas relações organismo/meio,

tornando-as mais complexas. O processo simples estímulo-resposta, de origem natural e biológica, é substituído por uma ação complexa, mediada. A mediação caracteriza a relação do homem com o meio e com os outros homens. É através desse processo que as funções psicológicas superiores, especificamente humanas, se desenvolvem (VYGOTSKY, 2007).

Na relação dos seres humanos entre si e com a realidade, há dois tipos de mediadores distinguidos por Vygotski: os instrumentos e os signos, elementos materializados e desenvolvidos historicamente pela capacidade psíquica, própria da cultura. Para o autor, “a invenção e o uso de signos como meios auxiliares para solucionar um dado problema psicológico (lembrar, comparar coisas, relatar, escolher, etc.) é análoga à invenção e uso de instrumentos, só que agora no campo psicológico” (VYGOTSKI, 2007, p. 38). Portanto, o conceito de mediação refere-se às relações dos sujeitos com o objeto de estudo historicizado e às ações e operações coletivas e cooperativas dos sujeitos nos aspectos cognitivo, volitivo e afetivo.

Para Vygotski (2007), na atividade humana, os instrumentos compreendem as características do homem através do estudo da origem e do desenvolvimento da espécie humana, tomando o surgimento do trabalho e a formação da sociedade com base no trabalho, como sendo o processo básico que vai marcar o homem como espécie diferenciada. Para ele, é o trabalho que, pela ação transformadora do homem sobre a natureza, une homem e natureza e cria a cultura e a história humanas.

No trabalho, desenvolve-se tanto a atividade coletiva e as relações sociais quanto a criação e utilização de instrumentos. O instrumento é um elemento interposto entre o trabalhador e o objeto de seu trabalho, ampliando as possibilidades de transformação da natureza. Ele é constituído para um objetivo específico, carrega consigo a função para a qual foi criado e o modo de utilização desenvolvido durante a história do trabalho coletivo. Os instrumentos são elementos externos ao homem e sua função é gerar transformações nos objetos e reger processos na natureza, nas ações concretas.

Já os signos, outro tipo de mediador explicado por Vygotski (2007), caracterizam-se como “instrumentos psicológicos”, conduzidos pelo sujeito para orientar o controle de ações psicológicas, sejam dele próprio sejam de outras pessoas. Na sua forma mais rudimentar, o signo é uma marca externa que auxilia o homem em suas atividades psicológicas. Os processos mediados são construídos ao longo do desenvolvimento humano e sofrem alterações nesse percurso justamente por constituírem funções psicológicas mais sofisticadas. A esse respeito, Vigotsky aponta o exemplo do costume de amarrar barbantes nos dedos para não esquecer alguma coisa, à qual está relacionado com a psicologia da vida cotidiana. Ou

seja, uma pessoa deve lembrar alguma coisa, ou cumprir um compromisso, fazer algo, ou mesmo buscar uma encomenda e ao desconfiar da própria memória, o sujeito amarra uma fita no dedo, dá um nó no lenço ou outros recursos semelhantes a fim de que tais recursos, mais tarde, o ajudem a lembrar de algo a ser feito, de modo que este artifício cumpra esta função.

A função do instrumento é servir como um condutor da influência humana sobre o objeto da atividade; ele é orientado *externamente*; deve necessariamente levar a mudanças nos objetos. Constitui um meio pelo qual a atividade humana externa é dirigida para o controle e domínio da natureza. O signo, por outro lado, não modifica em nada o objeto da operação psicológica. Constitui um meio da atividade interna dirigido para o controle do próprio indivíduo; o signo é orientado *internamente* (VIGOTSKI, 2007, p. 55, grifos do autor).

Por um lado, a utilização de marcas externas vai se transformando em processos internos de mediação. Esse mecanismo é chamado por Vygotski de processo de internalização. E, por outro lado, são desenvolvidos sistemas simbólicos, que organizam os signos em estruturas complexas e articuladas. Ao longo do processo de desenvolvimento, o indivíduo deixa de necessitar de marcas e passa a utilizar signos internos, isto é, representações mentais que substituem os objetos do mundo real. Portanto, os instrumentos e os signos são atividades distintas, cuja natureza dos meios por elas utilizados não pode ser semelhante (VYGOTSKI, 2007).

Como sujeito do conhecimento, o homem não tem relação direta com os objetos, mas seu acesso é mediado por recortes do real, operados pelos sistemas simbólicos de que dispõe. Desse modo, a constituição do conhecimento se dá por meio da interação mediada por várias relações, isto é, o conhecimento não decorre de uma ação imediata do sujeito sobre a realidade, pois ele depende da mediação realizada por outros. O outro social apresenta-se por meio de objetos, da organização do ambiente, do mundo cultural que rodeia o indivíduo.

Na perspectiva do materialismo histórico dialético de Marx e Engels (2002), a constituição humana ocorre dentro de um processo que envolve o indivíduo e a sociedade na qual ele está inserido. Dito de maneira diferente, o humano se faz humano em sua relação com outro humano. O modo e os meios de produção definem a constituição dessas relações. Quando os meios de produção são alterados, também se modificam as relações sociais, uma vez que ambos são essencialmente interdependentes.

De acordo com Vygotsky (2004), o referencial histórico-cultural compreende a relação entre sujeito e objeto no processo do conhecimento de modo interativo, uma vez que a constituição do conhecimento e do próprio sujeito se dá a partir de relações inter e intrapessoais. É na troca com outros sujeitos e consigo mesmo que o homem internaliza saberes, papéis e funções sociais, permitindo a constituição de conhecimentos e da própria

consciência. O desenvolvimento humano implica no processo de interiorizar as construções histórico-sociais, primeiro externamente, numa relação intersíquica com os objetos e com os outros, depois internamente, por meio de uma atividade mental intrapsíquica e individual.

Para Vigotsky, o princípio da origem social das funções psicológicas superiores constitui o ponto chave, a mola mestra, o alicerce, o foco principal de suas pesquisas. Sobre este princípio, o autor afirma que “todas as funções no desenvolvimento da criança aparecem duas vezes: primeiro, no nível social, e, depois no nível individual; primeiro entre pessoas (inter-psicológica), e, depois, no interior da criança (intra-psicológica)” (VIGOTSKY, 2007, p. 58).

Pino (2005), afirma que o pensamento de Vigotsky é fundamentado no princípio de que todo desenvolvimento psíquico é de natureza cultural. O ser humano é eminentemente cultural e é mediante uma relação social que o sujeito constrói a cultura. Nesse sentido, o autor aponta para o fato de que “a passagem do homem do estado de natureza ao estado de cultura (é) algo paradoxal, uma vez que a cultura é, ao mesmo tempo, a condição e o resultado da emergência do homem como ser humano. [...] [e essa passagem se dá] por intermédio da mediação do outro” (PINO, 2005, p. 54). É bom ter claro que uma das críticas a Vigotsky é que ele não explicitou o conceito de cultura, apenas limitou-se a considerá-la como tudo que não é dado pela natureza, mas, ao contrário, resulta da criação e da ação humanas. Para Vigotski (2010), a cultura é vetor das ações mentais construídas historicamente e materializadas em instrumentos e signos culturais que são os elementos mediadores entre a realidade e o sujeito.

A internalização da cultura estruturada na criança por meio de sua atividade, primeiro externa com os outros e com os objetos materiais e imateriais da cultura, numa relação intersíquica e depois internamente, numa relação intrapsíquica, por meio de uma atividade mental, implica no desenvolvimento humano em seu processo de interiorização do desenvolvimento histórico-social. A este enunciado, Vigotski (2010) constitui a lei genética geral do desenvolvimento das funções psíquicas superiores. Há uma íntima relação entre o processo e o produto, isto é, ao se apropriar de um objeto da cultura, o indivíduo reproduz em si mesmo as funções mentais a ele ligadas.

Vygotsky (2004) compreende que a construção destas funções ou o desenvolvimento do pensamento não se dá no sentido do pensamento individual para o socializado, mas do pensamento socializado para o individual. Porém, é relevante afirmar que não se trata aqui de uma mera transposição de tais funções do plano social para o individual, mas se dá em decorrência de uma mudança, ou melhor, de uma transformação qualitativa durante o

processo de sua internalização. Essa constatação permitiu a Vigotsky compreender que o pensamento não é formado com autonomia e independência, mas de acordo com condições determinadas, sob a mediação dos signos e dos instrumentos culturais que se apresentam histórica e socialmente disponíveis. Desse modo, o conceito de mediação é essencial no enfoque de Vigotsky. Por meio dessa comprovação, abriga-se uma complexa inferência teórica que decorre do fato de que as funções psíquicas superiores têm uma perspectiva comum: são processos mediados, o que sugere sua natureza cultural.

Vygotsky (2004) compreende que o desenvolvimento da mente humana requer uma ampliação na capacidade dos sujeitos de pensarem reflexivamente a respeito de suas relações com o conhecimento e com os outros em seu contexto sociocultural, num determinado momento de sua realidade de vida, de modo que estes sujeitos sejam capazes de transformar a si próprios e a sua realidade. Nesse sentido, Vigotsky afirma que as relações do sujeito com o meio em que está inserido não são relações diretas, mas mediadas.

De acordo com Bernardes (2012), o homem, por possuir a capacidade de representação simbólica, foi capaz de criar historicamente os signos, tendo a cultura como oferta de material ao campo simbólico. Desta forma, com a evolução humana, todos os grupos sociais constituíram sua língua que, em Vigotsky, é expressa pelo termo linguagem.

Embora seus postulados tenham sido elaborados no campo da psicologia, Vigotsky deixou um legado importante para a educação. A concepção de que o desenvolvimento mental como produto de um ambiente sociocultural se forma e se desenvolve ao longo da história da vida humana foi um avanço para a compreensão pedagógica do processo de aprendizagem. Aqui há uma relação de interdependência entre o desenvolvimento cognitivo e a aprendizagem, que se constituem indissociavelmente do contexto sócio-histórico e cultural e esta relação ocorre por meio da mediação.

1.4.2 Aprendizagem e Cultura em Vigotsky

É na relação com o outro e com o meio social que o ser humano se constitui a si próprio e ao meio em que está inserido, transformando-o e transformando-se. É esse princípio genético geral que faz do ser humano diferente de todos os demais animais, conforme defende Vigotsky.

A linguagem é essencialmente humana, pois implica possibilitar ao homem a apropriação das elaborações histórico-culturais humanizando-o e, ao mesmo tempo, transformando-o. A linguagem está além de uma simples estrutura semântica. Ela corresponde

a uma estrutura funcional e instrumental a qual possibilita a interação dos sujeitos entre si. Vai além dos limites da oralidade enquanto ação motora; aponta como uma operação na atividade humana. Bernardes (2012) acrescenta que a linguagem, como ferramenta de mediação humana e intencional, favorece o acesso a todos aos bens culturais produzidos historicamente.

Para Vigotsky (2010), a linguagem, um dos processos mais significativos do desenvolvimento da consciência humana, age decisivamente na estrutura do pensamento e é ferramenta básica para a constituição de conhecimentos. Para ele, a linguagem, em seu sentido amplo, é considerada como um instrumento, pois ela atua para transformar o desenvolvimento e a estrutura das formas mais elaboradas de pensamento, assim como os instrumentos criados pelos homens modificam as formas humanas de vida.

A linguagem é o sistema simbólico básico de todos os grupos humanos, sendo a principal mediadora entre o sujeito e o objeto do conhecimento. Em cada situação de interação, o sujeito está em um momento de sua trajetória particular trazendo consigo determinadas possibilidades de interpretação do material que obtém do mundo externo.

A linguagem [é de suma importância] na constituição das formas mais abstratas do pensamento e da consciência. A atividade do sujeito é considerada, pois, não no isolamento das relações do sujeito com os objetos do mundo físico, mas na interação primordialmente medida pelos signos lingüísticos culturalmente construídos nas interações sociais. (FICHTNER, 2014, p. 21)

É justamente pela sua função de comunicação, ou melhor, por ser um “instrumento do pensamento¹⁰” (VIGOTSKI, 2004a, p. 156), que a linguagem, ou mais precisamente que a *retch*, isto é a fala¹¹ (PRESTES, 2012) apodera-se do mundo externo, momento crucial no desenvolvimento do ser humano, “momento em que o biológico transforma-se em sócio-histórico” (OLIVEIRA, 1997, p. 45). De acordo com Vigotsky, o processo de conhecimento como processo mediado se inicia na mais tenra idade do indivíduo, muito antes que ele entre na escola, pois desde que nasce e durante seus primeiros anos de vida, o sujeito encontra-se em interação com outros sujeitos e situações, permitindo-lhe a atribuição de significados a diferentes ações, diálogos e vivências. O ser humano, segundo afirma Vigotsky, é um ser de

¹⁰ Para mais informações a respeito deste termo ver a obra de LURIA, A.R. *Lektsii pó obschei sirrologuii*. Moskva, Sankt-Petereburg i dr.: Piter, 2006.

¹¹ “A defesa de que a palavra *retch* está muito mais relacionada à fala e não à linguagem pode ser feita baseando-se apenas em dicionários. Mas, ao aprofundarmos os estudos de suas obras, descobrimos que Vigotski refere-se à relação entre o pensamento e a fala, ou seja, algo expresso oralmente ou de forma escrita. Para Vigotski a fala e o pensamento são dois processos psíquicos distintos, singulares e separados, que, em certo momento do desenvolvimento (ontogênese), unem-se, dando lugar à unidade pensamento e fala que é o pensamento verbal” (PRESTES, 2012, p. 176).

linguagem e os signos são o instrumento basilar na constituição das funções psíquicas superiores, as quais conduzem as funções mentais humanas.

O conceito é impossível sem palavras, o pensamento em conceitos é impossível fora do pensamento verbal; em todo esse processo, o momento central, que tem todos os fundamentos para ser considerado causa decorrente do amadurecimento dos conceitos, é o emprego específico da palavra, o emprego funcional do signo como meio de formação de conceitos. (VYGOTSKI, 2010, p. 170)

Para Vigotski (2010, p. 109), “toda a aprendizagem da criança na escola tem uma pré-história”. Todavia, muito embora a aprendizagem que ocorre antes da chegada da criança à escola seja importante para o seu desenvolvimento, Vigotsky atribui um valor significativo à aprendizagem escolar que, no seu dizer, “produz algo fundamentalmente novo no desenvolvimento da criança” (VIGOTSKY, 2010, p. 95). Para ele, “o problema educativo [...] ocupa um lugar central na nova maneira de enfocar a psique do homem” (1991, p. 144, tradução nossa). A aprendizagem favorece e impulsiona o desenvolvimento das funções mentais. Segundo o autor, “o aprendizado adequadamente organizado resulta em desenvolvimento mental e põe em movimento vários processos de desenvolvimento que, de outra forma, seriam impossíveis de acontecer” (VIGOTSKY, 2010, p. 101). E em outro texto, “[...] o único bom ensino é o que se adianta ao desenvolvimento” (VIGOTSKI, 2010, p.115).

Vigotski (2007, p. 95), todavia, não se restringiu à determinação de níveis de desenvolvimento, seu interesse era encontrar as “relações reais entre o processo de desenvolvimento e a capacidade de aprendizado”. Para um maior entendimento dessas relações, o autor expõe o primeiro nível, chamado de nível de desenvolvimento real. Este nível de desenvolvimento alude às etapas já conquistadas pela criança, isto é, tarefas que ela realiza com autonomia, sem o auxílio de um adulto ou de seu par com maior experiência.

O primeiro nível pode ser chamado nível de desenvolvimento real, isto é, o nível de desenvolvimento das funções mentais da criança que se estabeleceram como resultado de certos ciclos de desenvolvimento já *completados*. [...] o nível de desenvolvimento real de uma criança define funções que já amadureceram, ou seja, os produtos finais do desenvolvimento (VYGOTSKY, 2007, p. 96-97, grifo do autor).

Ao buscar novas atividades a serem desenvolvidas, com a ajuda de um adulto ou de seus pares com maior experiência, superando o conjunto de aprendizagens que formam o nível de desenvolvimento real ou atual, a criança atinge o que Vigotski (2010) denomina de *zona blijaichego razvitia* (PRESTES, 2012), ou seja, Zona de Desenvolvimento Proximal ou

Iminente¹², cujo grau de conceitos deixa de ser espontâneo, próprio do cotidiano da criança e passa a ser científico.

Com essa colaboração peculiar entre a criança e o adulto, que é o momento central no processo de formação (ou educação) e, ainda, quando os conhecimentos são passados para a criança num determinado sistema, explica-se o amadurecimento antecipado dos conceitos científicos e, também, que o nível de desenvolvimento desses destaca-se como zona de possibilidades iminentes em relação aos conceitos cotidianos, percorrendo com esse nível o mesmo caminho e sendo, de certa forma, um tipo de propedêutica de desenvolvimento dos conceitos cotidianos (VIGOTSKI, 2001, p. 175).

Prestes (2012, p. 167) enfatiza que

[...] segundo Leontiev, quando analisa como se desenvolvem os conceitos cotidianos e científicos nas crianças, no capítulo 6º do livro *Michlenie e retch*, Vigotski conclui que o grau de domínio dos conceitos cotidianos demonstra o nível de desenvolvimento atual da criança; e o grau de domínio dos conceitos científicos demonstra a *zona blijaichego razvítia*.

Pode-se afirmar que o termo ZDP – Zona de Desenvolvimento Proximal – se caracteriza como sendo a distância entre o desenvolvimento real e o desenvolvimento potencial. Dito de outro modo, a distância entre a capacidade que a criança tem de autonomamente realizar alguma atividade sem intervenção ou ajuda do outro, isto é aquilo que ela já desenvolveu e já consegue realizar sozinha (desenvolvimento real), e aquilo que a criança irá desenvolver, em dependência do outro (adulto ou criança com maior experiência), isto é o que está por construir (desenvolvimento potencial). Quando a criança atinge esse desenvolvimento, ele passa a ser real e ela vai buscar novas atividades a serem desenvolvidas.

A zona de desenvolvimento proximal define aquelas funções que ainda não amadureceram, mas que estão em processo de maturação, funções que amadurecerão, mas que estão presentemente em estado embrionário. [...] O nível de desenvolvimento real caracteriza o desenvolvimento mental retrospectivamente, enquanto a zona de desenvolvimento proximal caracteriza o desenvolvimento mental prospectivamente. [...] O estado de desenvolvimento mental de uma criança só pode ser determinado se forem revelados os seus dois níveis: o nível de desenvolvimento real e a zona de desenvolvimento proximal. (VIGOTSKI, 2007, p. 98)

É na Zona de Desenvolvimento Iminente que as funções mentais se constituem numa relação de interdependência entre a aprendizagem e o desenvolvimento, de acordo com o

¹² O conceito *zona blijaichego razvítia* é traduzido para a língua portuguesa de várias maneiras: zona de desenvolvimento próximo, proximal, potencial, imediato. Zoia Prestes (2010), em sua tese de doutorado, esclarece os equívocos contidos na escolha dos termos proximal, potencial e imediato para tradução do conceito. A autora defende que a tradução que mais se aproxima do termo russo é zona de desenvolvimento iminente, cuja característica essencial é a das “possibilidades de desenvolvimento”, mais do que do imediatismo e da obrigatoriedade de ocorrência, pois se a criança não tiver a possibilidade de contar com a colaboração de outra pessoa em determinados períodos de sua vida, poderá não amadurecer certas funções intelectuais e, mesmo tendo essa pessoa, isso não garante, por si só, o seu amadurecimento (PRESTES, 2012, p. 205).

princípio da lei genética geral do desenvolvimento das funções psíquicas superiores de origem social, como funções intersíquicas e, em seguida, como funções intrapsíquicas nas atividades individuais, como apresentado anteriormente.

Segundo Chaiklin (2011, p. 663), o conceito de zona de desenvolvimento proximal não está relacionado “ao desenvolvimento de habilidades de alguma tarefa particular, mas deve estar relacionado ao desenvolvimento”. Para Vigotsky, a criança é mais capaz de desenvolver com autonomia atividades complexas se em colaboração com outro mais experiente. A esse respeito, Chaiklin (2011, p. 663) afirma que a preocupação de Vigotsky, “não é a competência em si da pessoa mais conhecedora que se mostra importante; o importante é compreender o significado da assistência em relação à aprendizagem e desenvolvimento da criança”.

De acordo com Hedegaard (2002, p. 200), “a direção do desenvolvimento é guiada pelo ensino em conceitos científicos considerados importantes pelos planejadores curriculares e pelo professor”. Isso implica dizer quão significativa é a função do professor em seu labor, no qual deve focalizar o desenvolvimento das habilidades psíquicas dos alunos, orientando suas ações pedagógicas, em direção à modificação de seu nível de desenvolvimento. Nesse sentido, infere-se a ideia de que a ZDP contribui decisivamente para a aprendizagem e desenvolvimento psíquico dos alunos.

Segundo Hedegaard (2002), trabalhar com a zona de desenvolvimento proximal no ensino em sala de aula requer que o professor se conscientize das etapas de desenvolvimento dos estudantes e seja apto a organizar, em seu planejamento, modificações qualitativas no ensino em direção a determinado objetivo. A autora assevera que conquanto cada indivíduo seja singular, as crianças evidentemente partilham de características comuns com seus pares. Portanto, é usual que em uma mesma sala de aula, os alunos tenham conhecimentos e habilidades comuns. Nesse sentido, a autora argumenta que o ensino pode ser construído fundamentado nesses aspectos comuns, “se levar em conta que as crianças variam em sua velocidade e forma de aprendizagem” (HEDEGAARD, 2002, p. 224). Daí a importância de se trabalhar com a zona de desenvolvimento proximal integrando as fases do plano de ensino elaborado pelo professor e as fases do processo de aprendizagem apreendido pelos alunos.

Vigotsky distingue dois tipos de conceitos, os espontâneos ou cotidianos e os complexos ou científicos. Davydov (1988), Fichtner (2014) e também Rego (2003) afirmam que os conceitos espontâneos têm sua origem na vivência sensível, concreta e real das crianças, por meio de sua observação e manipulação direta dos objetos, em seu cotidiano. Há aqui uma relação direta das palavras com o objeto. Para Davídov (1988), a fronteira entre os

conceitos cotidianos e científicos se dá pela “recusa” ao objeto dado tal como ele, em sua aparência somente, ou em sua ligação com outros objetos. É importante que o objeto seja conhecido em sua essência, daí a necessidade em clarificar os engendramentos no interior e na natureza de sua raiz. Entre os dois conceitos, não se cogita uma relação retilínea, mas uma coesão dialética, na qual os conceitos cotidianos são basilares para os científicos. Estes dois conceitos se desenvolvem em trajetos antagônicos; todavia, os processos pelos quais perpassam se relacionam intimamente. Vigotsky explica essa relação da seguinte forma:

Poderíamos apresentar esquematicamente, para maior clareza, o caminho de desenvolvimento dos conceitos espontâneos e científicos da criança em forma de duas linhas de sentido oposto, uma das quais vai de cima para baixo, alcançando um determinado nível no ponto ao qual a outra chega dirigindo-se de baixo para cima. Se consideramos as propriedades dos conceitos que amadurecem mais cedo, as mais simples e mais elementares, como propriedades inferiores, e as propriedades que se desenvolvem mais tarde, mais complexas, associadas com a tomada de consciência e a vontade, como superiores, então seria possível dizer convencionalmente que o conceito espontâneo da criança se desenvolve de baixo para cima, das propriedades mais elementares e inferiores às superiores, e que os conceitos científicos se desenvolvem de cima para baixo, das propriedades mais complexas e superiores às mais elementares e inferiores. Esta diferença está relacionada com a diferente relação que estabelecem com o objeto o conceito científico e o cotidiano. (Vigotski, 2008, p. 93-94)

A compreensão dos conceitos científicos pressupõe a consolidação dos conceitos cotidianos, pois estes últimos se configuram em suporte dos primeiros. Apesar de suas especificidades, há uma íntima relação entre esses dois tipos e conceitos. Nessa relação, os conceitos cotidianos favorecem o desenvolvimento dos conceitos científicos, relacionando-os com o dia a dia.

Os conceitos científicos como “generalizações de generalizações” apresentam um tipo novo e superior de pensamento. Esse tipo, portanto, não se baseia em uma ligação fundamentalmente nova com o mundo dos objetos, mas em uma reconceitualização do conhecimento existente. (FICHTNER, 2014, p. 27, grifos do autor)

Hedegaard (2002) ao apontar a função da escola referente à produção do desenvolvimento intelectual, afirma que:

A tarefa da escola deveria ser ensinar às crianças conceitos científicos de um modo teórico aplicando um procedimento epistemológico teórico. Os conceitos corriqueiros das crianças são, desse modo, ampliados para incluir conceitos teóricos científicos. Se os conceitos científicos forem aprendidos como conceitos empíricos, as crianças terão dificuldade em relacionar o que aprendem na escola com o escol ambiente circundante. Somente aprendendo conceitos teoricamente é que este desenvolvimento pode ocorrer. [...] o ensino deveria criar zonas de desenvolvimento proximal por meio do envolvimento da criança em novos tipos de atividade. Relacionando conceitos científicos com conceitos corriqueiros, o ensino oferece às crianças novas habilidades e possibilidades de ação. (HEDEGAARD, 2002, p. 210)

Davydov (1988, p. 73) afirma que “o conceito atua, simultaneamente, como forma de reflexo do objeto material e como meio de sua reprodução mental, de sua estruturação, isto é, como ação mental especial”. Segundo o autor, conceituar um objeto implica em construí-lo, ser capaz de mentalmente reproduzi-lo. E, nesta ação mental, o indivíduo é capaz de compreender e explicar a própria essência deste.

A relação com o meio externo é considerada, nas construções teórico-metodológicas do materialismo histórico dialético, a base do desenvolvimento do pensamento, indicando que as sensações e percepções são entendidas como unidades primárias na elaboração do conhecimento acerca do mundo objetual. Estas relações não são as únicas formas de apropriação da realidade. Partindo da conceituação de que o pensamento é reflexo ativo da realidade objetiva e de que tem uma constituição social determinada pelas relações entre “o material e o ideal, o físico e o psíquico, o racional e o não racional, [...] o intuitivo e o discursivo e principalmente entre o abstrato e o concreto, torna-se preponderante definir as ações pedagógicas que possibilitam a superação do pensamento empírico” (BERNARDES, 2012, p. 183).

Segundo Davydov (1988b), o ambiente escolar é o local privilegiado para a formação dos conceitos científicos, lugar de trajetória entre os conceitos espontâneos e os conceitos científicos.

A entrada da criança para a escola é uma das transições cruciais durante a sua vida. A evidência externa desta transição é visível nas mudanças que são feitas na organização da vida da criança e nas novas obrigações que ela assume com um aluno. Esta é, no entanto, uma transição que possui um fundamento de profundo alcance interno: ao entrar na escola, a criança começa a assimilar os ABCs das formas mais desenvolvidas da consciência social – da ciência, da arte, da moralidade, e do direito – que ligam-se com a consciência e pensamento teóricos. Os ABCs destas formas de consciência social e das formações espirituais correspondentes não podem ser assimiladas a menos que as crianças procedam uma atividade compatível com a atividade humana nela incorporada. A atividade é a atividade de aprendizagem (DAVYDOV, 1988b, p. 5).

Bernardes (2012, p. 25) afirma que o professor – sendo um sujeito que ocupa um lugar social específico na sociedade e que detém certos conhecimentos teórico-práticos, os quais determinam a constituição de sua atividade¹³ principal, qual seja a atividade de ensino¹⁴ – ele

¹³ A atividade é um objeto de estudo da Teoria Histórico-Cultural, cuja base se encontra na busca de Vigotsky, fundamentado em Hegel e Marx, em desenvolver uma teoria social da atividade humana, que se assentava numa concepção oposta à recepção passiva do sujeito em relação a uma influência do meio externo. A saber, uma teoria que qualifica o comportamento e a mente humana como culturalmente significativos. A Teoria da Atividade desenvolvida por Alexie Nicolaievich Leontiev, seguiu esse pilar, avançando, dentro mesmo da “[...] concepção marxista da natureza históricossocial do ser humano, (cuja explicação se dá) a partir das seguintes premissas: 1) a atividade representa a ação humana que mediatiza a relação entre o homem, sujeito da atividade, e os objetos da realidade, dando a configuração da natureza humana; 2) o desenvolvimento da atividade psíquica,

é responsável por sua práxis na atividade pedagógica. Desse modo, “a forma e o conteúdo de como a atividade de ensino é organizada, influenciam a forma e o conteúdo de como os estudantes, na sua atividade principal – a atividade de estudo¹⁵, desenvolvem o pensamento teórico¹⁶”.

Estes fatos levam-nos à compreensão de que “o pensamento teórico não é natural, nem mesmo é espontâneo”. Para atingir a qualidade de teórico é necessário que haja a reflexão dialética “a respeito da razão pela qual o conceito é definido, relacionando-o a outros conceitos”. É importante considerar que só por meio da mediação consciente do professor referente aos “nexos internos do conceito é que se torna possível superar a condição de pensamento empírico” (BERNARDES, 2012, p. 184). Como a autora pontua, o pensamento teórico é, portanto, “produto do uso de instrumentos e signos elaborados sócio historicamente” e, nessa condição, “considera-se que o conceito é uma produção humana apropriada pelos estudantes na atividade pedagógica, e não uma construção particular promovida pelo processo de reflexão a partir de percepções sensoriais” (BERNARDES, 2012, p. 184).

De acordo com Bernardes (2012), as ações e operações coletivas e cooperativas entre os sujeitos assumem especificidades que as tornam diferentes. Isso ocorre, sobretudo, nos aspectos cognitivo, volitivo e afetivo, cujas condições favoráveis da práxis pedagógica possibilitam o desenvolvimento do pensamento teórico dos educandos.

1.4.3 Ensino-aprendizagem escolar e a cultura em Vigotsky

Denominada por Vigotski de *obutchenie*¹⁷, o processo de ensino-aprendizagem¹⁸ abrange a mediação dos professores de modo sistemático e intencional, a fim de favorecer o

isto é, dos processos psicológicos superiores, tem sua origem nas relações sociais do indivíduo em seu contexto social e cultural” (LIBÂNEO; FREITAS, 2007, p. 42).

¹⁴ Atividade de Ensino: Ver sobre esse conceito nas obras de Alexie Nicolaievich Leontiev (1978).

¹⁵ Atividade de Estudo: Ver sobre esse conceito nas obras de Alexie Nicolaievich Leontiev (1978) e Davydov, V. V. (1999b).

¹⁶ O pensamento teórico não se reduz ao enfoque cognitivista, mas se baseia, segundo a Teoria Histórico-Cultural na perspectiva do materialismo histórico e dialético no conjunto de procedimentos lógicos do pensamento por meio dos quais o sujeito efetua uma reflexão sobre as características e propriedades de um objeto e que são, ao mesmo tempo, ações mentais que possibilitam a reconstrução e transformação mental desse objeto. “As bases do pensamento teórico são encontradas na atividade humana genérica que se cristaliza na experiência histórico-social, isto é, nos objetos da cultura humana, nos vários domínios do conhecimento e da ciência” (DAVÍDOV; MÁRKOVA, 1987, p. 277).

¹⁷ De acordo com Prestes (2010, p. 184), o termo *obutchenie*, muito importante na Teoria Histórico-Cultural sofre alterações em sua conceituação nos distintos modos de tradução nas diferentes nacionalidades. Ora versam de *ensino*, ora de *aprendizagem*, ora de *ensino-aprendizagem* “quando na realidade o autor está se referindo ao processo simultâneo de “instrução”, “estudo” e “aprender por si mesmo”.

desenvolvimento de conceitos científicos pelas crianças no contexto escolar. Concorde-se com Vigotsky e seus discípulos, *obutchenie* é definida como uma “atividade-guia [...], atividade essa que gera desenvolvimento e, por isso, deve estar à frente do desenvolvimento e não seguindo o desenvolvimento como uma sombra” (PRESTES, 2012, p. 184).

Prestes (2012) faz duras e contundentes críticas aos modos pelos quais as distintas traduções conceituam o termo *obutchenie*, mais especificamente com as traduções trazidas do inglês ao se referirem a ele como aprendizagem. Segundo a autora, tal tradução desfigura o que verdadeiramente está encerrado na palavra. A esse respeito ela afirma:

É claro que *obutchenie* também é um processo, não se está negando isso. Toda atividade é um processo na perspectiva de Vigotski. Mas quando se fala de aprendizagem, importa o resultado a que se chega. Por sua vez, *obutchenie* é uma atividade e seu sentido encontra-se nela mesma; daí porque se pode afirmar que a atividade contém nela própria os elementos que promovem o desenvolvimento. (PRESTES, 2012, 185, grifos da autora)

De modo geral, as teorias sobre aprendizagem partem de uma lógica mecanicista e binominal de análise, sempre como uma resposta passiva do sujeito a um estímulo externo, empirista, cujo comportamento e funções psíquicas superiores são guiados mediante respostas adaptativas e biológicas desse sujeito passivo. Diferente do que propõe Vigotsky, a aprendizagem, contida no conceito *obutchenie*, é uma “atividade que leva em conta o conteúdo e as relações concretas da pessoa com o mundo [...]. A atividade humana tem, pois, uma natureza social. É na relação com o meio externo, com o outro e consigo mesmo, que o sujeito realiza sua atividade. E a atividade é rica em vivências, que geram neoformações” (PRESTES, 2012, p. 185). Ao abordar o conceito de neoformação, Vigotsky, segundo Prestes (2012), aponta que o desenvolvimento se origina necessariamente fundamentado no desenvolvimento anterior, isto é, o desenvolvimento “deve ser obrigatoriamente preparado historicamente pela etapa anterior”, sugerindo que o novo tem relação com o anterior. Todavia, isso não quer dizer que as etapas de desenvolvimento sejam inflexíveis, de modo que em cada etapa há neoformações centrais que “que parece guiar todo o desenvolvimento e é responsável pela reestruturação de toda a personalidade da criança” (PRESTES, 2012, p. 185).

¹⁸ Embora o conceito *obutchenie* traduzido em língua portuguesa, no Brasil, por *ensino-aprendizagem*, não atinja o sentido de unidade e não constitua totalmente a atividade autônoma da criança guiada pela mediação intencional e sistemática pelo professor, como proposto por Vigotsky, optou-se, na presente pesquisa, por empregá-lo, uma vez que o conceito de *instrução* utilizado no Brasil, na educação formal, tem uma conotação pejorativa, cujo significado é o de treinamento; “algo relacionado à transmissão e aquisição de conhecimento em que está implícito o papel passivo da pessoa” (cf. PRESTES, 2012, p. 188).

Nos postulados vigotskyanos, a educação se apresenta sob uma concepção social, histórica e cultural. Para ele, toda atividade individual é, e foi antes, uma atividade coletiva, social. Sendo assim, a história começa quando os indivíduos necessitam interagir com a natureza para retirar dela a sua base de subsistência e nessa interação ativa do sujeito com o meio, por meio da atividade (práxis), os indivíduos vão, de acordo com Pino (2005), produzindo significados, criando coisas, transformando a natureza.

Corroborando o descrito acima, Davydov (1988), mediante a concepção da teoria histórico-cultural afirma que, ao apoderar-se da cultura e dos conhecimentos produzidos historicamente, o homem se humaniza. Ao considerar-se como produto da relação entre o seu ser individual e o coletivo; entre o seu ser biológico e o cultural, o homem se torna humanizado. Para que ocorra essa humanização do homem é necessário que se organize a atividade humana de modo intencional e sistematicamente; e isso deve ocorrer por meio da mediação do processo de ensino-aprendizagem no ambiente escolar.

Compreende-se que a condição humana é construída, sócio-historicamente, nas relações sociais, por isso, a aprendizagem é um processo que sempre decorre de relações entre indivíduos, daí tratar-se de ensino-aprendizagem. Para se compreender de modo mais efetivo sobre as atividades de ensino-aprendizagem requer-se considerar a maneira pela qual se formam as funções mentais humanas. O foco da teoria de Vigotsky é a organização do ensino para a aprendizagem consciente do educando e a formação de ações mentais.

Fichtner (2014, p.38), baseado em Vigotsky, diz que a lei genética geral das funções psíquicas superiores ampara também a atividade de ensino-aprendizagem já que “a sua correta organização conduz ao desenvolvimento mental, ativa todo um grupo ensino-aprendizagem”, proporcionando um modo próprio, imprescindível e universal a fim de desenvolver na criança atributos humanos não habituais, mas constituídos historicamente. De acordo com o autor, a característica essencial do ensino-aprendizagem concebe a zona de desenvolvimento iminente. Segundo Limonta (2013):

A aula é uma situação social de desenvolvimento que necessariamente incide na zona de desenvolvimento iminente. O ensino é um conjunto de atividades que serão desenvolvidas durante a aula (não necessariamente nesta ordem): a abordagem e as instruções do professor sobre o conteúdo e as tarefas a serem realizadas; os materiais que serão observados e manipulados; os textos que serão lidos; as tarefas de registro e resolução de problemas que as crianças deverão realizar em grupo e/ou sozinhas. Acreditamos que, com base nestes pressupostos, o trabalho didático se torna mediação pedagógica, leva à internalização e à aprendizagem de conceitos e impulsiona o desenvolvimento de novas e melhores funções psicológicas que por sua vez integrarão a zona de desenvolvimento real de futuras vivências escolares e não escolares, num movimento dinâmico e dialético. (LIMONTA, 2013, p. 06)

O fracasso da escola está ligado a diversas questões: pouco investimento aplicado ao sistema educacional brasileiro, poucas medidas adotadas que garantem a manutenção de uma política educacional estável, a qual priorize resolver o problema do fracasso escolar que vem se arrastando por décadas, além dos baixos salários e da sobrecarga de trabalho do professor, bem como as condições inadequadas de trabalho. Entretanto, emerge, dentre tais questões, a deficiência das práticas pedagógicas, sobretudo, por não considerarem a importância da cultura e do contexto de vida dos educandos como questão essencial na promoção de melhor aprendizagem e desenvolvimento. Não se pode perder de vista que a formação de conceitos, considerando a capacidade de identificar e recriar “as relações conceituais de um conteúdo sistematizado para analisar um objeto em uma realidade social, em contextos concretos”, conforme aponta (FREITAS, 2011, p. 1), envolve a questão dos produtos culturais a partir de diversos aspectos.

Como Vigotsky, Leontiev também contribuiu de maneira significativa para a aprendizagem e o desenvolvimento dos educandos no contexto escolar uma vez que propõe, em sua teoria, dentre outros aspectos, que a atividade específica do homem, a psíquica, tem como foco seu desenvolvimento intelectual humano. Nesse sentido, ele entende que as interações sociais do indivíduo têm em seu contexto social e cultural o seu nascedouro.

1.4.4 Atividade Humana e a Consciência em Leontiev

A base da Teoria da Atividade Humana desenvolvida por Alexie Nicolaievich Leontiev (1903-1979)¹⁹ tem suas origens na teoria histórico-cultural, a qual emerge inicialmente nos estudos de Vigotsky. Por outro lado, a consciência afirmava Kozulin (2002) afirmava é um problema da psicologia do comportamento, diferenciando enfoques especificamente humanos da vivência individual, como sua sociabilidade, sua historicidade e seus esquemas mentais prévios relacionados à ação concreta.

De acordo com Kozulin (2002), Vigotsky, alicerçado em Marx e Hegel, propõe a teoria da atividade humana para se opor à recepção passiva da tradição empirista, de modo que a mente e a conduta humanas pressupõem ações intencionais e culturalmente expressivas em detrimento de respostas biológicas adaptativas. Desse modo, a atividade humana contrapõe-se ao estímulo-resposta e assume uma proposta baseada na perspectiva de objeto-atividade-sujeito. Segundo Libâneo e Freitas (2007, p. 42)

¹⁹ Nasceu em Moscou. Estudou na Faculdade de História e Filologia, atualmente denominada Faculdade de Ciências Sociais da Universidade de Moscou. Em 1924, convidado por Luria para trabalhar no Instituto de psicologia de Moscou, conhece Vigotsky, mudando significativamente o rumo pessoal e científico de sua vida.

[...] no cerne da teoria da atividade está a concepção marxista da natureza históricossocial do ser humano explicada a partir das seguintes premissas: 1) a atividade representa a ação humana que mediatiza a relação entre o homem, sujeito da atividade, e os objetos da realidade, dando a configuração da natureza humana; 2) o desenvolvimento da atividade psíquica, isto é, dos processos psicológicos superiores, tem sua origem nas relações sociais do indivíduo em seu contexto social e cultural.

Em sua obra, Leontiev aprofundou a explicação teórica da atividade humana iniciada por Vigotsky e que culminou na Teoria da Atividade, ampliando a teoria histórico-cultural. O autor fundamentou suas ideias na relação de interdependência entre o desenvolvimento do homem e sua atividade humana concreta.

Para Leontiev (1972), o homem se torna humano, em seu processo de hominização, passando da condição de espécie para a condição de humano quando se desenvolve intelectualmente. A atividade própria do homem: a psíquica tem sua origem vinculada à vida material externa e, ao ser internalizada por ele, esta se transforma em atividade da consciência.

O homem não nasce dotado das aquisições históricas da humanidade. Resultando estas do desenvolvimento das gerações humanas, não são incorporadas nem nele, nem nas suas disposições naturais, mas no mundo que o rodeia, nas grandes obras da cultura humana. Só apropriando-se delas no decurso da sua vida ele adquire propriedades e faculdades verdadeiramente humanas. Este processo coloca-o, por assim aos ombros das gerações anteriores e eleva-o muito acima do mundo animal. (LEONTIEV, 1978, p. 282-283).

Nesse contexto, ao se apropriar dos construtos culturais produzidos historicamente pela humanidade, o homem os internaliza e humaniza-se. Segundo Leontiev, o desenvolvimento humano ocorre pela atividade que o homem exerce. “A atividade humana medeia a relação entre ser humano e realidade objetiva, o que significa que o ser humano não reage mecanicamente aos estímulos que recebe do meio social” Mas, atua sobre eles transformando-os e transformando-se a si próprio (LIBÂNEO; FREITAS, 2007, p. 42).

É através do trabalho, atividade humana por excelência, que o homem se humaniza e desenvolve a cultura. E o que diferencia a atividade humana das demais é que ela é movida pela intencionalidade, e isso se dá pela intervenção da consciência. De acordo com Leontiev (1978), a consciência e a atividade são compostas por uma unidade dialética, pois a consciência é dinâmica e, ao longo do desenvolvimento da espécie humana, passou por variadas transformações, às quais foram conduzidas pela atividade. Nesse sentido, a consciência é constituída por condições sócio-históricas e para se compreender a consciência é necessário saber

[...] como se formam as relações vitais do homem em tais ou tais condições sociais históricas e que estrutura particular engendra dadas relações. [E, em seguida] como a estrutura da consciência do homem se transforma com a estrutura da sua atividade. Determinar os caracteres da estrutura interna da consciência é caracterizá-la historicamente. (LEONTIEV, 1978, p. 92)

Conforme Libâneo e Freitas (2013, p. 330), a atividade humana deve ser entendida “como um processo em que a realidade é transformada pela atuação criativa dos seres humanos”. É por meio da apropriação da vivência sócio-histórica que “o sujeito individual reproduz em si mesmo a atividade coletiva, as formas histórico-sociais da atividade. Essa atividade coletiva realizada de forma externa se converte em meios da atividade individual por meio do processo de interiorização”.

É por meio do processo de apropriação dos conhecimentos produzidos historicamente pela humanidade, que o homem passa da consciência social para a individual. Nesse sentido, Leontiev (1978, p. 130) afirma que a “consciência individual só pode existir nas condições de uma consciência social; é apropriando-se da realidade que o homem a reflete como através do prisma das significações, dos conhecimentos e das significações elaboradas socialmente”. A consciência está imbricada à atividade humana expressa nas relações com os outros e com o mundo, portanto a passagem do mundo social para o mundo interno se dá de modo mediado. A consciência – isto é, as funções mentais psíquicas superiores – é produto da relação social do indivíduo com o outro, bem como do uso de instrumentos materiais e dos sistemas de significações produzidos historicamente.

Os significados têm uma vida dupla. São produzidos pela sociedade e possuem sua própria história no desenvolvimento da linguagem, no desenvolvimento das formas da consciência social; neles se expressa o movimento da ciência humana e seus recursos cognoscitivos e também as noções ideológicas da sociedade: religiosas, filosóficas, políticas. Nesta existência objetiva, os significados se subordinam às leis histórico-sociais e, ao mesmo tempo, a lógica interna de seu desenvolvimento. [...] aqui permanece oculta sua outra vida, seu outro movimento: seu funcionamento nos processos da atividade e da consciência dos indivíduos concretos, embora, os significados podem existir graças a estes processos. Nesta segunda vida, os significados se individualizam e “subjetivizam”; mas só no sentido de que seu movimento no sistema das relações da sociedade já não está contido diretamente neles, entram em outro sistema de relações, em outro movimento. E o notável é que, entretanto, não perde em absoluto sua natureza histórico-social, sua objetividade. (LEONTIEV, 1989, p. 288-289, tradução nossa)

Os significados são produtos da consciência social e, ao transformarem-se em consciência pessoal, constituem-se em um sentido atribuído pelo próprio indivíduo. De acordo com Leontiev (1989), nesse processo, a linguagem e a atividade social são fundamentais. É pela linguagem, afirma o teórico, que o homem se apropria dos significados sociais e confere a eles um sentido próprio, pessoal, agregado a seus motivos e necessidades.

O sentido pessoal de cada indivíduo, portanto, “os liga com a realidade de sua própria vida nesse mundo, com os motivos dessa vida” (LEONTIEV, 1989, p. 291, tradução nossa). Para o autor, a fim de que a atividade se constitua, é fundamental que em sua origem haja uma necessidade. Para tanto, é necessário que a atividade busque um objeto que lhe seja apropriado. Há, portanto, uma relação entre necessidade e objeto.

O estado de necessidade do sujeito não está registrado rigidamente o objeto que é capaz de satisfazer a necessidade. Até que não é satisfeita pela primeira vez, a necessidade “não conhece” seu objeto, deve, todavia, descobri-lo. Somente como resultado deste descobrimento da necessidade adquire seu caráter objetal e o objeto percebido (representado, concebido), sua função estimuladora e orientadora da atividade, quer dizer, se converte em motivo. (LEONTIEV, 1989, p. 304, tradução nossa).

Há, portanto, uma relação entre necessidade e objeto, porém os dois separados não geram a atividade. O motivo é o componente capaz de estimular a atividade e articular a relação entre necessidade e objeto. Somado a isso, conforme Leontiev (1989), por meio das ações dos sujeitos dirigidas por operações, isto é, por procedimentos para realizar as ações, que a atividade se efetiva. Somente por meio destes elementos estruturais que a atividade se constitui. Não é por qualquer atividade ou por uma atividade geral que se estabelece uma relação entre o desenvolvimento psíquico do homem e a atividade que ele realiza, mas por meio da atividade principal. Em determinado tempo e espaço e em uma determinada função social que se desenvolve, há uma atividade principal que dirige o desenvolvimento das funções psíquicas.

Segundo Libâneo e Freitas (2007, p. 43), Daniil B. Elkonin estudou e apresentou “a periodização do desenvolvimento humano”. O autor elucidou que o que delimita a transformação de um período para outro é a modificação na atividade principal do indivíduo. Baseados em Elkonin, eles afirmam que “num processo dialético e por meio da participação do sujeito nas relações sociais, cada período do seu desenvolvimento é governado ou dirigido por uma atividade principal (ou dominante)” (LIBÂNEO; FREITAS, 2007, p. 43). Esta atividade principal cede espaço à outra atividade que dirigirá o desenvolvimento do indivíduo, em seu processo de expandir sua ação na vida em sociedade.

De acordo com Libâneo e Freitas (2007, p. 43), a atividade principal no desenvolvimento psíquico do sujeito é a atividade de aprendizagem escolar. Segundo eles, para Elkonin “a aprendizagem conduz ao desenvolvimento através da atividade, tendo-se em conta o papel dos fatores externos do desenvolvimento, em especial a incorporação da cultura como sua formação histórica e não como cultura dada”.

Numa perspectiva histórico-cultural, o processo de humanização do homem se dá mediante a apropriação cultural. Nesse sentido, a educação implica um processo que forma e transforma as habilidades psíquicas, sendo a escola o lugar em que vai além da simples transferência ou repasse do patrimônio cultural, o lugar que deve criar possibilidades com vistas à apropriação cultural. E é pela atividade, segundo Leontiev (1989) que isso se dá.

Entre os autores que formularam teorias e métodos com o objetivo de contribuir para a escola desempenhar melhor seu papel de promoção do desenvolvimento dos educandos, destaca-se Davydov, seguidor de Vigotsky e Luria. Para Davydov, a aprendizagem dos alunos deve se dar conscientemente e resultar “na formação de ações mentais de alto grau de abstração, porém de acordo com a realidade concreta” (FREITAS, 2011, p. 1). Para Davydov (1988) cabe à escola propor um ensino que ajude os alunos a pensarem com autonomia acerca de todo e qualquer conteúdo, por meio de um ensino que impulse o desenvolvimento mental (DAVYDOV, 1988).

1.5 Aprendizagem, Cultura e Desenvolvimento das Habilidades Intelectuais em Davydov

Vasili V. Davydov (1930-1998) pedagogo e psicólogo russo começou a trilhar a carreira de pesquisador em 1953, fundamentando seus estudos na tradição da psicologia histórico-cultural desenvolvida na Rússia por Vigotsky e seus seguidores. Ele faz parte da terceira geração de pesquisadores e estudiosos da Teoria Histórico-Cultural. Dedicou-se, em suas pesquisas, a compreender questões centrais como as relações entre ensino-aprendizagem, formação de conceitos e desenvolvimento do pensamento humano, as quais compõem o delineamento dos pressupostos de sua teoria, a saber, a Teoria Desenvolvimental. É com relação a esta última questão que se discutirá na presente tese.

Sob a égide da Teoria Histórico-Cultural, a fundamentação teórica do Ensino Desenvolvimental,²⁰ formulada pelo pensador Davydov, se baseia em uma proposta oposta à pedagogia tradicional, promulgada no Governo Stalinista da URSS e aderida nas escolas daquela nação. Ela propunha um ensino voltado para a empiria, cujas características externas dos objetos eram exploradas concretamente pelas crianças. Aqui, os objetos do conhecimento são conhecidos em seu resultado, em seu produto final. Contrapondo esta ideia, Davydov

²⁰ “A expressão “ensino desenvolvimental” é a tradução de *developmental teaching*, tal como aparece na tradução do russo para o inglês do livro de Davydov publicado na Rússia em 1996, *Problems of developmental teaching* (1988). Corresponde, também, à tradução de *enseñanza desarrollante*, como na tradução do russo para o espanhol feita por Marta Shuare (1988). Há quem prefira a denominação “ensino para o desenvolvimento”, bastante coerente com a visão de Vygotsky segundo a qual o bom ensino é aquele que promove e amplia o desenvolvimento mental e atua na personalidade dos alunos” (Cf. Libâneo; Freitas, 2013). Para mais informação acerca desse conceito ver a obra do autor em Davydov, V. V. (1995).

defendeu um ensino e uma escola voltados para a elevação do desenvolvimento psicológico humano, desde os anos iniciais da vida escolar da criança, em que, inicialmente, as crianças compreenderiam o nuclear, as características gerais dos objetos, para, só então, serem capazes de resolverem tarefas concretas, relações particulares dos objetos em estudo. A aprendizagem, nesse caso, funciona como um processo e não como um mero resultado. Vigotski ilustra bem esse aspecto da aprendizagem: “Uma baleia, do ponto de vista de sua aparência externa, situa-se mais próxima dos peixes do que dos mamíferos; mas, quanto à sua natureza biológica está mais próxima de uma vaca ou de um veado do que de uma barracuda ou de um tubarão” (VIGOTSKI, 2007, p. 82).

Corroborando com esta ideia, Libâneo e Freitas (2013, p. 278) argumentam:

À época, vigorava nas escolas russas a pedagogia tradicional, em que primeiro eram aprendidas as características aparentes dos objetos; em seguida, os objetos eram comparados uns com os outros e classificados, resultando na aquisição de conhecimentos empíricos pelos alunos. Em contraposição, Davydov formulou teoricamente e metodologicamente uma tese inversa: primeiro os alunos devem aprender o aspecto genético e essencial dos objetos, ligando ao modo próprio de operar ciência, como um método geral para análise e solução de problemas envolvendo tais objetos. Depois utilizando o método geral, os alunos resolvem tarefas concretas, compreendendo a articulação entre o todo e as partes e vice-versa.

Defensor de um ensino capaz de promover o desenvolvimento integral (intelectual, social, cultural, afetivo, ético e estético) dos alunos e expandir sua atividade pensante por meio da formação de conceitos (FREITAS, 2011) como resultado da cultura histórica e socialmente construída, Davydov, propôs, juntamente com seu companheiro Elkonin, novos programas de ensino, denominados de sistema didático Elkonin – Davydov. De acordo com Davydov (1988), a aprendizagem humana é um processo que requer a apropriação dos signos presentes na cultura e, portanto, reflete a conexão entre o sujeito como ser social e a realidade em que ele se insere, sendo esta uma relação de transformação do objeto pelo sujeito.

No ensino desenvolvimental, Davydov (1988) propõe a constituição de individualidades para si, tendo em vista o desenvolvimento do pensamento teórico, movendo a atenção do aluno de uma relação signo-objeto, peculiaridade típica do pensamento empírico, para uma relação signo-signo, qualidade do pensamento abstrato. A compreensão da tarefa da escola contemporânea deve consistir em ensinar os educandos a pensar autonomamente e não em lhes favorecer a somatória de fatos conhecidos. Dessa forma, a escola impulsionará o desenvolvimento dos educandos, pois estes serão capazes de orientarem-se, independentes, em busca investigativa do conhecimento científico e de qualquer outro (DAVYDOV, 1988).

Libâneo e Freitas (2013, p. 275), apoiando a ideia do autor, explicam que Davydov, dentro do regime socialista da URSS, ansiava por um ensino que orientasse os alunos com vistas a desenvolverem sua “autonomia na informação científica e em qualquer outra esfera de conhecimentos, ou seja, que os ensinasse a pensar dialeticamente mediante um ensino que impulsionasse o desenvolvimento mental”. Ao pensar um modelo de escola sob a perspectiva dialética, Davydov enfatiza que o professor deve estar imbuído dessa lógica com o fim de promover o desenvolvimento intelectual dos alunos. Não basta apenas expor-lhes o resultado de conclusões científicas, mas deve auxiliá-los a percorrerem esse caminho, de modo investigativo, para que possam operar mentalmente os objetos do conhecimento.

Assim, ao serem auxiliados pelo professor, nessa busca investigativa, os alunos serão capazes de apreender, pela atividade pensante, o nuclear desse objeto, a partir da identificação de sua relação geral básica, para que, em seguida, correlacione-a com as relações particulares e cheguem a uma generalização substantiva do objeto estudado. Desse modo, ao propor aos alunos tarefas de aprendizagem que assegurem sua atividade pensante, nesse movimento dialético do geral para o particular; do abstrato para o concreto, o professor promoverá, nos alunos, a capacidade de encontrarem o conceito basilar desse objeto de conhecimento (DAVYDOV, 1988).

Vigostky assevera que a aprendizagem escolar por meio do ensino é a principal via do desenvolvimento intelectual da criança. Se durante a instrução a criança forma alguma estrutura ou aprende alguma operação, com isto teremos descoberto em seu desenvolvimento a possibilidade não só de reproduzir esta estrutura, mas também teremos dado possibilidades maiores de dominar outras estruturas (VYGOTSKI, 2007). Assim sendo, a aprendizagem confere ao ensino uma função de elevada importância para suscitar o desenvolvimento humano.

Ao se apropriar da lei genética geral das funções mentais da criança, proposta pela teoria histórico-cultural, Davydov (1995) assegura a importância da relação da criança com o adulto e/ou seus pares mais experientes, no processo de aprendizagem, para a consolidação da formação dos processos internos de desenvolvimento. A essa compreensão, Davydov (1988) lembra que o papel da educação e do ensino “constituem as formas universais do desenvolvimento psíquico das crianças, as quais são expressões da cooperação entre adultos e crianças dirigida à apropriação das riquezas da cultura espiritual e material elaborada pela humanidade” (Davydov, 1988, p. 37 *apud* LIBÂNEO; FREITAS, 2013, p. 283).

Freitas e Limonta (2013, p. 76) certificam, de acordo com Davydov, que as funções mentais se objetivam na cultura. De modo que, ao se apropriar de um objeto cultural, “o ser

humano também se apropria e reproduz em si mesmo as capacidades mentais e sociais a ele ligadas. Não se separam, nos objetos culturais, o produto do processo: a cultura é portadora das capacidades psíquicas historicamente desenvolvidas”. Notam-se, aqui, o valor da cultura e a defesa da escola e do ensino como vetores do desenvolvimento das capacidades mentais e socioculturais do ser humano desde sua infância. De acordo com as autoras:

O ensino desenvolvimental, como proposto por Davydov, pode ajudar os professores a pensarem o planejamento e o desenvolvimento do ensino, quando se considera primordialmente que a aprendizagem dos diversos objetos da cultura é o que, ao mesmo tempo, constitui, impulsiona e desenvolve a atividade de pensamento. (FREITAS; LIMONTA, 2013, p. 77).

Mediante as atividades propostas e organizadas intencionalmente pelo professor em sala de aula, a criança interioriza, por meio de ações mentais, a apreensão do objeto de estudo. O percurso utilizado pelo aluno, para a realização desse caminho, se dá na alteração de um processo interpessoal, em si, que ocorre coletivamente no meio social e cultural, em um processo intrapessoal, que ocorre internamente no indivíduo, para si, e que é resultado de um conjunto de fatores possíveis graças às ações efetivadas pelo homem com o emprego de signos. A mudança do processo interpsíquico para o processo intrapsíquico ocorre mediante a internalização das formas culturais de comportamento humano e são reorganizadas sucessivamente à medida que são internalizadas. Dito de outro modo, é a partir da apropriação da experiência social e histórica que “o sujeito individual reproduz em si mesmo a atividade coletiva, as formas histórico-sociais da atividade. Essa atividade coletiva realizada de forma externa se converte em meios da atividade individual por meio do processo de interiorização” (LIBÂNEO; FREITAS, 2013, p. 283). A esse respeito, Freitas e Limonta (2013) complementam:

Para Davydov (1999), a atividade mental interna é estruturada na criança pela atividade externa com os outros e com os objetos da cultura, num processo de comunicação compartilhada. O avanço autônomo e criador do pensamento só é possível sobre a base da experiência histórica que é interiorizada nesse processo. Assim, o desenvolvimento humano não é a adaptação do homem ao meio, mas a interiorização dos êxitos do desenvolvimento histórico-social, primeiro na comunicação compartilhada, depois por meio de uma atividade mental (re) produtiva individual. (FREITAS; LIMONTA, 2013, p. 76)

Com base no conceito de interiorização desenvolvido por Vigostky e em seguida por Leontiev, Davydov esclarece que o processo de aprendizagem é realizado pelas crianças na fase escolar quando elas desempenham ações adequadas, a partir das ações e operações sobre os objetos. Ao se apropriar dos conceitos construídos e acumulados historicamente, a criança torna-se capaz de transferir as ações externas para as ações internas, tornando-as operações

mentais, como explica Davydov (1988). Para ele, é no processo de interiorização que ocorre o desenvolvimento psíquico do homem.

Nesse contexto, a escola deve dar condições apropriadas para que as ações de aprendizagem possam realizar transformações psíquicas qualitativas no desenvolvimento da personalidade e da consciência dos escolares. Em se tratando da organização do trabalho do professor, é pertinente mencionar novamente Freitas e Limonta (2013, p. 83) que também contribuem ao afirmar que é necessário atentar-se, ainda, ao planejar uma proposta de trabalho, “as características psicológicas, culturais e sociais dos alunos”. O planejar e desenvolver uma atividade de aprendizagem requer do professor que agregue “o conhecimento científico aprofundado do conteúdo de ensino e dos processos de aprendizagem com o conhecimento de seus alunos, como indivíduos portadores de uma cultura”. E ainda, “a atividade cognitiva é inseparável do meio cultural” (LIBÂNEO, 2004, p. 15).

Como já dito anteriormente, segundo aponta Davydov (1988), para suscitar o desenvolvimento das funções psíquicas superiores dos alunos, não basta o professor apenas comunicar ou ser um mero transmissor dos resultados dos conteúdos trabalhados, é necessário que ele subsidie os alunos a explorarem o curso investigativo dos cientistas para alcançar a apreensão desses objetos de estudo. Para tanto, o ensino deve superar uma proposta metodológica meramente empírica e avançar para uma demanda que realce o conhecimento teórico-científico.

A esse respeito, Hedegaard e Chaiklin (2005, p. 53) asseguram que “quando o ensino escolar está organizado em torno do conhecimento empírico, os métodos de investigação e o conteúdo da matéria não são normalmente ensinados juntos”. O ensino fundamentado no conhecimento empírico “orientará os alunos a adquirirem conceitos de domínios de assuntos diferentes que não estão relacionados uns com os outros ou com seu mundo da vida local”.

É importante ressaltar que, na presente pesquisa, compreende-se que a aprendizagem escolar efetiva ocorre quando o conhecimento escolar sistematizado e o saber oriundo do contexto sociocultural dos estudantes se articulam em favor da formação e do desenvolvimento cognitivo, cultural, social, afetivo e ético dos alunos. Desta compreensão decorre outra: o sentido da existência da instituição Escola, em nossa sociedade, está profundamente ligado ao seu papel de promoção do ensino-aprendizagem da melhor qualidade para todos os estudantes que devem ter assegurados seu acesso e permanência bem sucedida. Nesse sentido, o pensamento de Hedegaard (2002) corrobora esse entendimento quando ela declara que:

A maior parte do conhecimento escolar é conhecimento empírico, ou seja, conhecimento em forma de fatos ou conhecimento de texto, e como tal ele nunca se torna muito útil na vida diária dos alunos, seja durante seus anos da escola ou mais tarde. A tarefa da escola deveria ser ensinar às crianças conceitos científicos de um modo teórico aplicando um procedimento epistemológico teórico. [...] o ensino deveria criar zonas de desenvolvimento proximal por meio do envolvimento da criança em novos tipos de atividade. Relacionando conceitos científicos com conceitos corriqueiros, o ensino oferece às crianças novas habilidades e possibilidades de ação. (HEDEGAARD, 2002, p. 210)

Davydov, ao defender a apropriação da cultura científica na escola como meio de promoção do desenvolvimento dos educandos, o faz de maneira bastante distinta da perspectiva tradicional, uma vez que considera a cultura como patrimônio cultural da humanidade e o faz dentro de uma perspectiva materialista dialética, rompendo com a forma conteudista e livresca, homogeneizadora e descontextualizada. Nessa teoria, o autor defende a ideia de que as pessoas de classes sociais menos privilegiadas devem se apropriar da cultura universal, pois é por meio dela, mas não somente, que desenvolverá um pensamento crítico perante a realidade, de modo a adquirir “ferramentas” para a vida, numa sociedade desigual e competitiva, com vistas à superação das desigualdades sociais.

Um desdobramento desta posição é proposto pelos autores Hedegaard e Chaiklin, que articulam a Teoria Histórico-Cultural com elementos da Teoria Sociocultural.

1.6 Teoria Radical – Local²¹ à luz da Teoria Histórico-Cultural

De origem dinamarquesa, Seth Chaiklin²² e Mariane Hedegaard²³ fundamentados na teoria histórico-cultural, realizaram vários experimentos didáticos a partir de experiências pedagógicas realizadas na Dinamarca²⁴ até chegarem à abordagem do duplo movimento, a partir da inspiração na abordagem do ensino-aprendizagem desenvolvimental de Davydov (1988). Aspecto esse que será trabalhado nesta tese mais adiante. Eles defendem a articulação dos pressupostos teóricos da tradição histórico-cultural e a necessidade das práticas sociais.

²¹ “O termo radicalmente local ou localista radical tem sido usado historicamente dentro das práticas políticas, religiosas e acadêmicas”. Ver a respeito deste conceito na obra de Hedegaard e Chaiklin (2005, p. 40).

²² Professor e pesquisador do Departamento de Educação da University of Bath, Reino Unido. Autor do livro *Radical-local teaching and learning* (2005, Aarhus University Press, com Mariane Hedegaard), e organizador da coletânea *Understanding practice* (1993, Cambridge University Press, com Jean Lave). Presidente da *International Society for Cultural and Activity Research (ISCAR)* no período de 2002 a 2008.

²³ Professora em Psicologia do Desenvolvimento, Departamento de Psicologia da Universidade de Copenhague e Convenor de PPUK (Practice, Pessoa, Desenvolvimento, Cultura) Centro, Departamento de Educação, Universidade de Copenhague.

²⁴ “A abordagem do duplo movimento foi aplicada em temas de biologia, geografia e história social na escola elementar. A tradição da escola dinamarquesa do passado combinava biologia, geografia e história em uma única matéria que era ministrada do terceiro ao quinto grau. O ensino experimental aborda esta tradição através da integração destes temas relacionados em três áreas de problema relacionadas: a evolução das espécies, a origem dos seres humanos, e a transformação histórica das sociedades (Hedegaard, 1988, 1990, 1995, 1996, 2002)” (HEDEGAARD; CHAIKLIN, 2005, p. 68).

Os autores advertem que as práticas pedagógicas não servem somente para validar pesquisas científicas, mas, também, como maneiras de se produzir novas proposições de investigações. Nesse sentido, eles delineiam essa concepção ao apresentar um modelo radical-local de ensino-aprendizagem²⁵ que pondera as condições e conjunturas de vida dos escolares, assim como contextos de sua realidade, agregando-os aos conhecimentos acadêmico-científicos, visando modificar qualitativamente os conhecimentos cotidianos dos estudantes, a fim de utilizá-los em suas comunidades locais. A esse respeito, os autores declaram:

O conhecimento teórico pode ser considerado uma ferramenta para associar os conceitos nucleares de uma matéria ao conhecimento cotidiano local e pessoal. O principal aspecto a considerar no ensino é criar tarefas de aprendizagem que podem integrar o conhecimento local com relações conceituais nucleares de uma matéria de modo que o aluno possa adquirir o conhecimento teórico a ser utilizado na prática local e comunitária. [...] O ensino radical-local visa auxiliar as crianças a criar uma relação significativa entre o conhecimento do conteúdo como conhecimento teórico geral, conhecimento local e o conhecimento cotidiano pessoal da criança da comunidade e das práticas familiares. (HEDEGAARD; CHAIKLIN, 2005, p. 81)

Esses autores sustentam uma proposta de ensino e aprendizagem que não apenas valorize o pensamento conceitual, mas que destaque uma ação pedagógica que promova a integração do referido pensamento com o conhecimento proveniente do contexto sociocultural dos estudantes. A esse respeito, eles enfatizam:

O professor que quer que os alunos aprendam e apropriem conhecimento e habilidades que possam superar as atividades em sala e influenciar suas atividades diárias locais precisa empenhar, e desenvolver os conhecimentos pessoais e diários dos alunos. (HEDEGAARD; CHAIKLIN, 2005, p. 66)

Corroborando com esta ideia, Giffoni Junior (2014) afirma que Hedegaard et al (2001) ressaltam que os estudantes poderão valer-se do conhecimento escolar como um instrumento para observar e considerar sobre as suas atividades cotidianas, de modo a compreender as relações entre a cultura de seu grupo local e outras culturas e, até mesmo, a cultura escolar. Esclarecem que, assim, a obtenção do conhecimento escolar poderá expandir o significado do conhecimento cotidiano.

A ideia do ensino desenvolvimental apresenta um caminho para refletir sobre a aprendizagem dos conteúdos disciplinares em geral. Todavia, não é comum considerar, nessa

²⁵ “A noção de ensino e aprendizagem radical-local que desenvolvemos aqui é uma transformação dialética do conceito tradicional radical-local. Nosso conceito compartilha a preocupação do conceito tradicional de prestar atenção às características e necessidades locais e específicas de um campo de ação institucional específico. [...] Ao chamar nossa abordagem ensino-aprendizagem de radical-local, não estamos tentando defender que deveríamos restringir nossa atenção ao local, mas sim que devemos enriquecer nossa compreensão do geral através da compreensão de sua expressão e manifestação no local, enquanto enriquecemos nossa compreensão do local usando conceitos gerais do assunto” (HEDEGAARD; CHAIKLIN, 2005, p. 40).

proposição, as condições históricas dos estudantes. É necessário que se faça ainda um diagnóstico de situações concretas. Para Hedegaard e Chaiklin (2005), a ideia de Radical-Local avança em relação à tradição do ensino desenvolvimental à medida que considera a situação concreta da realidade de vida dos escolares em suas investigações de pesquisa.

Em seus pressupostos, a teoria radical-local se preocupa em alcançar os objetivos propostos pela teoria desenvolvimental, que consiste em propor um ensino que ajude os estudantes a pensarem autonomamente, a fim de elevar seu desenvolvimento psíquico, como dito anteriormente, a partir dos conteúdos curriculares. Porém, a teoria radical-local centraliza sua atenção em como a educação pode colaborar para o desenvolvimento pessoal dos estudantes relacionado às suas condições histórico-culturais. Como o ensino escolar pode cooperar para o desenvolvimento dos motivos e competências que são importantes para a sua vida social. Nas palavras dos autores:

A ideia do ensino-aprendizagem radical-local [...] é uma tentativa de fazer um modelo conceitual integrado para a prática educacional que direciona essa tensão entre valiosos objetivos gerais da educação e as variações individuais e diversas encontradas em sua prática concreta. Nós focamos especificamente na dinâmica entre como o conteúdo geral da matéria e condições históricas específicas podem contribuir para o desenvolvimento das crianças. (HEDEGAARD; CHAIKLIN, 2005, p. 11)

De acordo com Hedegaard e Chaiklin (2005), a relação entre a natureza sociocultural na qual os alunos estão inseridos e sua situação histórica de vida pode resultar em melhorias se tais alvos forem realizados. Tradicionalmente, as pesquisas educacionais têm abordado suas práticas pedagógicas primeiramente baseadas nos aspectos gerais e sociais, sem, contudo, terem uma maneira adequada de conceituar os aspectos individuais relacionados aos aspectos gerais e sociais.

A abordagem radical-local pressupõe uma proposta de ensino e aprendizagem que tem em vista o auxílio aos alunos a compreenderem e intervirem em sua realidade social, nas diversas instâncias: políticas, culturais e econômicas, de modo que os aspectos gerais, sociais e individuais sejam integrados no assunto da matéria. Para eles “este foco na inter-relação necessária entre conteúdo da matéria, comunidade local e desenvolvimento da criança na prática pedagógica é o núcleo da perspectiva radical-local” (HEDEGAARD; CHAIKLIN, 2005, p. 49).

Segundo Freitas (s/d, p. 8), os autores acima enfatizam que ao obterem os conceitos universais, os alunos poderão fazer uso deles para observarem e refletirem acerca dos elementos em situações particulares e específicas de sua comunidade local. Desse modo, os autores intentam alcançar ou compreender a maneira como os estudantes produzem

conhecimento pessoal e como processam as ações mentais, por meio das tarefas propostas pelos professores. Nesse sentido, os autores buscam explicar de que maneira “os conhecimentos e tradições culturais de pensamento se interagem com a formação de conceitos científicos e do pensamento das crianças no contexto escolar”.

Freitas (s/d, p. 9) prossegue afirmando que, ao se apropriarem dos conteúdos e métodos científicos em sala de aula, ou seja, ao apoderarem-se dos aspectos teóricos e práticos do trabalho pedagógico e isso de modo integrado, os alunos tornam-se capazes de transformá-los “em conhecimento e procedimento de pensamento individual”. Para tanto, os conteúdos curriculares devem partir das condições da realidade social local que os escolares vivem. Todavia, a maneira de realizar a interação das práticas educativas gerais e as práticas específicas das condições histórico-culturais dos estudantes é o foco de atenção maior da abordagem radical-local.

Agregando contribuições à proposta de Davydov, Hedegaard e Chaiklin (2005) apresentam a abordagem que denominam de Radical-Local, enfatizando a conversão dos conceitos em si, em conceitos para si para agir nas situações da realidade em que os sujeitos vivem, ou seja, em contextos locais. Todavia, a cultura que se manifesta localmente possui uma raiz social, histórica e cultural.

A preocupação central do ensino-aprendizagem radical-local é a de como relacionar práticas educacionais às específicas condições histórico-culturais das crianças – tanto as condições objetivas nas quais as crianças vivem quanto à compreensão delas e a relação com essas condições. (HEDEGAARD; CHAIKLIN, 2005, p.9)

Ao pensar em práticas educacionais, deve-se refletir, segundo o pensamento de Hedegaard e Chaiklin (2005), acerca das condições históricas e culturais construídas ao longo da vida dos indivíduos, pois tais condições lhes permitem compreender a si próprios, bem como a sua relação com o mundo. Os autores corroboram esta ideia ao afirmarem que nos diferentes ambientes – familiar, comunitário, escolar, profissional – manifestam-se variadas formas de prática e conhecimento, os quais contribuem para a formação de conceitos e do pensamento teórico das crianças de modo diverso.

Para construir a relação entre os conhecimentos científicos (universais, acadêmicos) e os conhecimentos cotidianos (locais, espontâneos), Hedegaard e Chaiklin (2005, p. 11), produziram o experimento didático, motivados pela proposta de ensino estabelecida por Davydov, baseados na abordagem do duplo-movimento no processo de ensino-aprendizagem. Assim, eles afirmam:

[...] uma teoria de ensino radical-local caracterizada como um duplo movimento entre os objetivos de ensino e as condições e interesses da criança. Há um especial interesse em tornar clara a relação entre o conhecimento da matéria da disciplina e os procedimentos culturais e o entendimento da vida cotidiana. (HEDEGAARD; CHAIKLIN, 2005, p. 16)

O duplo movimento centraliza-se “na dinâmica entre como o conteúdo geral da matéria e condições históricas específicas podem contribuir para o desenvolvimento das crianças” (HEDEGAARD; CHAIKLIN, 2005, p. 11). O movimento duplo tem como primazia organizar tarefas de aprendizagem que articulem o conhecimento científico – conceitual, nuclear – e o conhecimento local – conceitos cotidianos – de um objeto de conhecimento, a fim de serem empregados a serviço das práticas sociais da comunidade local. O enfoque do duplo movimento, no processo ensino-aprendizagem, contempla as origens locais dos indivíduos. Desse modo, ressalta-se a “formulação de objetivos de ensino que relacionam o conhecimento da matéria da disciplina e as competências e motivos, da criança, já adquiridos” (HEDEGAARD; CHAIKLIN, 2005, p. 68).

Segundo os autores, ao relacionar o conhecimento que a escola fornece com o conhecimento das diversas áreas da vida comum em sociedade (casa, trabalho, comunidade local), o professor promove “ajuda para construir uma ponte entre as lacunas do conhecimento acadêmico e ‘local’, de modo que os escolares poderão obter “a possibilidade de basearem-se no conhecimento local ao aprender a matéria e usarem a matéria ou o conhecimento acadêmico nos cenários caseiros e comunitários”, pois são nas diferentes áreas da vida que se manifestam as “formas diferentes de prática e conhecimento os quais contribuem diferentemente para a formação de conceito e pensamento das crianças” (HEDEGAARD; CHAIKLIN, 2005, p. 51).

Para Hedegaard (2002, p. 223, 224), o duplo movimento de ensino-aprendizagem deve ocorrer “com base no profundo conhecimento, pelo professor, dos conceitos centrais da disciplina. O conhecimento das leis gerais pode guiar o planejamento das etapas ao longo das quais o ensino pode proceder”. Para tanto, a aprendizagem deve ser guiada pelo professor da forma mais nítida possível, a partir do envolvimento dos estudantes com as leis gerais.

De acordo com a perspectiva radical-local de ensino-aprendizagem, Hedegaard e Chaiklin (2005) apontam pelo menos três razões às quais devem ser consideradas em um planejamento pedagógico, a saber: 1º) É mais simples desenvolver situações de ensino-aprendizagem que sejam motivadoras para os alunos por causa dos vínculos que possuem com seu grupo social local, o qual é a fonte de seus conhecimentos cotidianos; 2º) O objetivo em relacionar o conteúdo da matéria aos enfoques da comunidade local dos estudantes torna mais

fácil para eles empregarem ou utilizarem os seus conhecimentos prévios em situações de ensino-aprendizagem; 3º) O objetivo em articular conceitos científicos gerais em relação às situações cotidianas e locais proporciona melhores condições para tentar perceber a ideia de tornar conceitos científicos em conceitos sociais ricos e ativos que são usados pelos escolares em sua maneira de refletir e em seu comportamento. O enfoque radical-local não é centrado unicamente em uma forma melhor de ensinar os conceitos acadêmicos/científicos; mas recai “em como desenvolver uma compreensão dos conceitos acadêmicos através dos tópicos e questões das situações de vida locais, a qual por sua vez, pode ser usada para relacionar-se de forma mais competente àquelas situações” (HEDEGAARD; CHAIKLIN, 2005, p. 42). Em síntese:

A ideia geral de radical local expressa a tensão entre o local e o geral em uma prática educacional. Há uma necessidade de atender a prática individual em uma comunidade em relação à escolha e uso da matéria geral, como parte da realização de objetivos sociais para o desenvolvimento completo das crianças (HEDEGAARD; CHAIKLIN, 2005, p. 48).

Segundo Giffoni Júnior (2014), baseado em Hedegaard et al (2001), é fundamental que se articule o conhecimento científico, denominado nesta tese de cultura universal, e o conhecimento do cotidiano, denominado aqui de cultura local, para a motivação e aprendizagem dos estudantes, já que “as instituições são o lugar para a prática situada, que é regulada por tradições sociais e realizada pelas atividades motivadas da pessoa participante nas práticas institucionais” (HEDEGAARD et al, 2001, p. 24 apud GIFFONI JUNIOR, 2014, p.74). O autor afirma baseado em Hedegaard et al. (2001, p. 25) “que são os diferentes motivos das pessoas em diferentes tipos de instituição que refletem tradições distintas tradições da prática, que tornam a aprendizagem qualitativamente diferente, em cada instituição” (GIFFONI JUNIOR, 2014, p. 74).

Freire (1968/1970) é citado por Hedegaard e Chaiklin (2005), como o pesquisador que mais trabalhou “para ligar sistematicamente as condições da comunidade com o conteúdo dos materiais de ensino, de forma que também objetive o desenvolvimento educacional e pessoal dos alunos” (HEDEGAARD; CHAIKLIN, 2005, p.46). Ao propor o projeto de desenvolvimento de alfabetização de jovens e adultos, Freire o fez, segundo os autores acima referendados, com base em pesquisas sociológicas e antropológicas das condições de vida dos estudantes, de modo que os instigassem a confrontarem, refletirem e analisarem as suas relações sociais.

Para Hedegaard e Chaiklin (2005), a preocupação de Freire não era em simplesmente desenvolver a habilidade de alfabetização dos alunos, mas de analisar e compreender “sua

comunidade local e situação de vida de forma crítica podendo propiciar motivação e conhecimento para agir em mudança dessas condições” (HEDEGAARD; CHAIKLIN, 2005, p.46). Embora Paulo Freire não tenha voltado seus estudos para o público infantil, segundo os autores, foi ele que inspirou a ideia de se pensar em relacionar o ensino acadêmico/científico às situações de vida. Partindo dessa premissa, os autores afirmam que o ensino-aprendizagem dentro do enfoque radical-local, não resume o estudo da comunidade local como um fim em si mesmo, “ou um instrumento de mediação para criar condições de desenvolver habilidades básicas em alfabetização e habilidades matemáticas. Deve-se levar a sério que o conteúdo acadêmico da escolarização precisa ser relacionado à situação de vida local da criança” (HEDEGAARD; CHAIKLIN, 2005, p.46).

Segundo Hedegaard e Chaiklin (2005), normalmente, no ensino escolar, o conhecimento empírico ocupa lugar central e isso em forma de fatos ou textos, o que raramente promove uma relação profícua para a vida dos alunos fora do contexto escolar. Nesse sentido, eles comentam:

Muitos livros escolares são compostos principalmente de conhecimento empírico, apresentando fatos sobre muitas coisas diferentes dentro do domínio de um conteúdo de forma desintegrada, sem um princípio de organização fácil de entender que liga as diferentes partes e ultrapassa o domínio específico. Os alunos ensinados dessa maneira não adquirem um método de questionar como que fatos específicos dentro do domínio de uma matéria estão relacionados às condições específicas. Eles não aprendem a usar o seu conhecimento escolar abstrato apropriado para relacionar e questionar dentro do mundo em que vivem (HEDEGAARD; CHAIKLIN, 2005, p.57).

Hedegaard e Chaiklin (2005) ainda pontuam que:

Um foco nas questões locais no processo de desenvolver conhecimento teórico da matéria será importante para o desenvolvimento do conhecimento pessoal das crianças. Semelhantemente, um foco nas questões locais em relação à origem das crianças independentemente se a sala de aula é culturalmente diversificada ou homogênea fornece uma maneira de prender os interesses das crianças e basear em seus conhecimentos cotidianos desenvolvendo o conhecimento da matéria (HEDEGAARD; CHAIKLIN, 2005, p. 59).

Desse modo, um dos focos principais do ensino-aprendizagem radical-local é “criar condições para que seja possível às crianças adquirirem conhecimento teórico que possa ser integrado ao uso do dia a dia” (HEDEGAARD; CHAIKLIN, 2005, p. 58). Para tanto, os autores propõem quatro ações formativas que sustentam a abordagem do duplo movimento, são eles:

- 1) Utilização de um modelo nuclear de conteúdo que está sob investigação para orientar o ensino;
- 2) Utilização de estratégias de pesquisa que sejam análogas ao modo como investigadores investigam problemas;
- 3) Criação de fases no processo

de ensino que reflitam mudanças qualitativas no processo de aprendizagem da criança; 4) Formação de motivação na sala de aula através de criação de tarefas para pesquisa e pela facilitação de comunicação e cooperação entre as crianças. (HEDEGAARD; CHAIKLIN, 2005, p. 70).

Ao organizar o ensino, o planejamento do professor “deve avançar das leis gerais para a realidade circundante em toda a sua complexidade. A fim de explicar essas leis, o professor deve escolher exemplos concretos que demonstrem os conceitos e leis gerais da forma mais transparente”, conforme aponta Hedegaard (2002, p. 211). Nesse contexto, a dinâmica do duplo movimento de ensino requer que “o professor [guie] o ensino com base nas leis gerais, enquanto as crianças devem se ocupar com essas leis gerais na forma mais clara possível por meio da investigação das manifestações dessas leis” (HEDEGAARD, 2002, p. 211). Para essa estratégia de ensino, a autora aponta três ações no processo de ensino-aprendizagem: 1) esboço do problema; 2) construção e solução do problema, o que pressupõe obtenção de capacidades; 3) avaliação e controle.

Desenvolver os motivos e competências que são importantes para a vida social das crianças foi o outro foco de atenção e preocupação de Hedegaard e Chaiklin (2005). Eles procuraram fundamentar suas ideias, na proposição da teoria histórico-cultural, a qual indica um modelo de ensino-aprendizagem que, segundo Vigotsky, deve ser “a fonte do desenvolvimento posterior, onde o ensino [deve] preparar e motivar a criança a participar da prática cultural existente em uma sociedade” (HEDEGAARD; CHAIKLIN, 2005, p. 12). Baseados nesse modelo vigotskyano de ensino-aprendizagem, os autores escrevem:

Embora a experiência com a sua comunidade local seja parte de suas vidas diárias, é geralmente necessário desenvolver uma motivação para querer investigar essa experiência de uma forma mais sistemática. Uma das tarefas em um programa de ensino-aprendizagem é a de criar atividades que sejam interessantes para as crianças de modo que elas desenvolvam o interesse para o tipo de conhecimento apresentado no programa e esperançosamente um motivo geral para aprender. (HEDEGAARD; CHAIKLIN, 2005, p. 15)

Segundo Hedegaard e Chaiklin (2005, p. 15), tanto El'konin (1999) como Leontiev (1978), expandiram a teoria proposta por Vigotsky ao inserir o desenvolvimento dos motivos como um enfoque essencial do desenvolvimento humano. “Os motivos são vistos como culturalmente criados através da participação da criança em atividades institucionais”. Para evidenciar seus argumentos, os autores mencionam El'konin quando este fez referência a respeito de “como a prática histórico-cultural em instituições influencia o desenvolvimento das crianças e como novos motivos se tornam resultado dominante em mudanças qualitativas nas relações da criança com o mundo”, podendo, portanto, serem autoras de novos períodos no desenvolvimento.

Paralelamente aos motivos, Hedegaard e Chaiklin (2005) com base em Davydov, complementam seu raciocínio dizendo que a atividade principal dos alunos deve ser levada em consideração pelo professor. E, na fase da infância, que é o foco desta pesquisa, a atividade principal é a aprendizagem.

Segundo Libâneo e Freitas (2013, p. 10), são as “necessidades e motivos [que] orientam os alunos para a apropriação de conhecimentos”. E ainda “os motivos estimulam o aluno a assimilar os procedimentos (os modos) de ação mental com os objetos de conhecimento” (LIBÂNEO; FREITAS, 2013, p. 17) e mais adiante eles afirmam que “a atividade de estudo, [envolve] as características individuais e socioculturais dos alunos e seus motivos” (LIBÂNEO; FREITAS, 2013, p. 19), os quais favorecem a organização do plano de ensino cuja função é elaborar a atividade de estudo dos escolares nos conteúdos curriculares da educação formal.

Em outro texto, Freitas (s/d) argumenta que em um experimento didático, ao identificar o princípio geral do conteúdo, os objetivos pedagógicos, os motivos dos estudantes agregados à sua atividade principal e a zona de desenvolvimento proximal, o pesquisador formula ações de aprendizagem. A autora sintetiza bem tais ações:

A primeira ação visa à obtenção do núcleo conceitual do objeto, o princípio geral. Depois, o aluno realizará ações em que o princípio geral aparece em problemas específicos, em casos particulares [...] de modo que ele tenha que utilizar habilidades cognitivas gerais e específicas em relação ao objeto. As ações de aprendizagem são formuladas na forma de tarefa com problemas ou questões para os alunos solucionarem, sob determinadas condições [...]. Nessa etapa não se pode perder de vista que na atividade de aprendizagem o objetivo é a formação da ação mental com o objeto, o seu conceito. Ao formular as ações em forma de tarefa, o pesquisador precisa considerar quais ações mentais devem estar implícitas na tarefa. Essas ações mentais serão aquelas requeridas para a solução, mediante a utilização do conceito. O movimento das ações da tarefa é do geral para o particular e do coletivo ao individual. A busca coletiva e compartilhada de solução da tarefa visa promover participação, interação, mediação entre diferentes experiências e formas de uso dos conhecimentos dos alunos. Além disso, atende ao princípio da conversão da atividade social em atividade individual no processo de desenvolvimento das funções mentais. (FREITAS, s/d, p. 10)

Desse modo, a autora acrescenta que o experimento formativo se efetiva com o auxílio do professor, tornando o plano de ensino uma prática concreta em sala de aula. Vale ressaltar, que não é foco deste trabalho, o experimento didático. Portanto, para os objetivos aqui propostos, basta observar que:

A atividade humana corresponde a determinada necessidade; as ações, correspondem aos motivos. Na formação dos escolares de menor idade, é da necessidade da atividade de aprendizagem que deriva sua concretização na diversidade de motivos que exigem das crianças a realização de ações de aprendizagem. (DAVYDOV, 1988, p. 97)

A relação ativa entre pessoa e prática é conceituada por Hedegaard e Chaiklin (2005, p. 64) como motivo ou motivação e, segundo os autores “Uma pessoa adquire motivos através da participação em práticas institucionais”. Os motivos de uma pessoa podem ser desenvolvidos mediante a satisfação de suas necessidades biológicas e também por necessidades que não interferem “na aquisição de valores de práticas institucionalizadas, tais como um motivo por discussões intelectuais, um motivo por ser acreditado e confiado pelos amigos”. Os autores também afirmam que os motivos se inter-relacionam uns com os outros. Nas diversas situações, “uma atividade ou tarefa pode ser motivadora se for relacionada com os motivos da pessoa. Motivação lida com a dinâmica da prática local em que uma pessoa está envolvida e descreve os aspectos dinâmicos de ações em situações concretas diárias” (HEDEGAARD; CHAIKLIN, 2005, p. 64).

Baseados nos pressupostos propostos por Vigotsky e El’konin, Hedegaard e Chaiklin (2005) afirmam que são nas relações sociais entre crianças e adultos que os conteúdos e formas são construídos no desenvolvimento dos motivos e cognição das crianças. Eles enfatizam, no entanto, que as “relações sociais apenas não são desenvolvimental”. O desenvolvimento intuído em decorrência “das exigências criadas pela situação social do desenvolvimento” decorrentes da integração “entre os motivos das crianças e as exigências do adulto associado com a prática na qual eles estão engajados” (HEDEGAARD; CHAIKLIN, 2005, p. 64).

Nesse sentido, o professor tem um papel preponderante na mediação, ao criar condições para a aprendizagem de seu alunado, de modo que esta seja desenvolvimental. Seu trabalho consiste em “ajudar a criança mover da perspectiva de eventos locais e práticas da vida cotidiana para a perspectiva de possíveis eventos e capacidades” (HEDEGAARD; CHAIKLIN, 2005, p. 64). Para o desenvolvimento do motivo de aprendizagem, é necessário que as atividades sejam geradas de modo que sejam norteadas ou orientadas para frente, rumo às atividades de aprendizagem. Baseados em Leontiev (1975, 1978), Hedegaard e Chaiklin (2005, p. 66) afirmam que os motivos podem ser múltiplos em uma mesma atividade. Os “alunos podem desenvolver novos motivos por engajamento em atividades locais e por estar na atividade, apropriar novos motivos”. Assim, os professores que querem que os estudantes apropriem-se de conhecimentos e habilidades capazes de suplantar ou ultrapassar as atividades em sala de aula e influenciar suas atividades diárias locais, precisam impelir e expandir os conhecimentos pessoais e diários de seus escolares.

É por meio do diálogo e da cooperação que os motivos e conhecimentos são formados dialeticamente, pois o conhecimento provê conteúdos para motivos e os motivos produzem

apropriação do conhecimento. “Um motivo do aluno para a aprendizagem e aquisição de habilidades e conhecimentos específicos não se desenvolvem independentemente do ensino. Motivos desenvolvem-se como uma relação entre o aluno e as atividades nas quais participa” (HEDEGAARD; CHAIKLIN, 2005, p. 76).

Encerando esse capítulo, é importante reafirmar o que Hedegaard e Chaiklin (2005) apontam acerca da abordagem do duplo movimento. Há uma ênfase nas

relações entre conceitos cotidianos já adquiridos pelas crianças, conceitos da matéria e conhecimento local. O principal ponto do duplo movimento no ensino é criar tarefas de aprendizagem que podem integrar o conhecimento local com relações conceituais nucleares de uma matéria para que a pessoa possa adquirir o conhecimento teórico que pode ser utilizado na prática local das pessoas. (HEDEGAARD; CHAIKLIN, 2005, p. 69)

Sintetizando, a abordagem radical-local focaliza o conteúdo do conhecimento local utilizado no desenvolvimento do conhecimento teórico e o uso deste em relação à comunidade local. O ensino radical-local busca auxiliar os alunos a produzir um entendimento entre conhecimento do conteúdo como conhecimento teórico geral, conhecimento local, e o conhecimento cotidiano pessoal pelo aluno da comunidade e da prática doméstica. Por meio desse ensino, agregam-se o conhecimento teórico e o conhecimento local a fim de que este conhecimento enriqueça os conhecimentos pessoais do aluno, de modo que seja usado em sua compreensão da prática local cotidiana.

Considera-se ser relevante a experiência local, as diferenças culturais etc., bem como a apropriação científica por meio dos conteúdos escolares, a fim de que as pessoas possam ressignificar suas vidas e suas posições no mundo, sejam em seus contextos locais, sejam em suas relações sociais mais amplas.

Ao apontar a importância da cultura e sua relação com a aprendizagem dos alunos, é necessário apropriar-se dos conceitos de contexto, local, ensino e aprendizagem numa perspectiva Radical-Local, conforme postulados por Hedegaard e Chaiklin (2005), cujo pensamento se baseia na análise de uma estreita junção entre o desenvolvimento do conhecimento conceitual geral e o conhecimento cotidiano dos educandos, em condições locais específicas, também amparados por uma abordagem da teoria histórico-cultural.

Esta tese busca por um foco na consideração da cultura e seu papel no ensino-aprendizagem. Sendo assim, não se pode mais conceber a educação e a escola sem considerar a cultura e seu papel na escola quando se fala da universalização dos direitos à educação e ao desenvolvimento.

Diante do exposto, apropriou-se, neste capítulo, dos conceitos de Cultura propostos por Williams e Pérez Gómez, bem como da Teoria Histórico-Cultural de Vigotsky, da Teoria Desenvolvimental defendida por Davydov, e ainda da Teoria da Atividade de Leontiev e da Teoria Radical-Local de Hedegaard e Chaiklin, por compreender que todos defendem que o desenvolvimento integral do indivíduo se dá de modo distinto ao da perspectiva tradicional de ensino. Uma vez que, ao fundamentarem seus argumentos baseados na teoria materialista dialética, rompem com a forma determinista, conteudista, homogeneizadora e descontextualizada de ensino. Assim, eles promovem e apontam um ensino capaz de superar as desigualdades sociais instaladas na atual sociedade.

CAPÍTULO 2

PESQUISA DE CAMPO: CULTURA DA ESCOLA

Este Capítulo tem o objetivo de expor a caracterização da pesquisa de campo realizada em duas escolas públicas municipais de ensino fundamental de Goiânia. Para tanto, apropriou-se do pensamento de Forquin (1993) que discute acerca dos fundamentos do conhecimento escolar a partir da antropologia e da sociologia, diferenciando cultura da escola e cultura escolar. Para ele:

A escola é também um “mundo social”, que tem suas características de vida próprias, seus ritmos e seus ritos, sua linguagem, seu imaginário, seus modos próprios de regulação e de transgressão, seu regime próprio de produção e de gestão de símbolos. E esta “cultura da escola”[...] não deve ser confundida tampouco com o que se entende por “cultura escolar”, que se pode definir como o conjunto dos conteúdos cognitivos e simbólicos que, selecionados, organizados, “normalizados”, “rotinizados”, sob o efeito dos imperativos de didatização, constituem habitualmente o objeto de uma transmissão deliberada no contexto das escolas. (FORQUIN, 1993, p. 167, grifos do autor)

Assim, propôs-se inicialmente, neste capítulo, expor a metodologia, apresentando a abordagem da pesquisa, bem como os instrumentos utilizados e os critérios de seleção dos campos e dos sujeitos da pesquisa. Em seguida, realiza-se a caracterização descritiva das duas escolas e dos sujeitos da pesquisa, de modo a compreender as concepções e práticas desses sujeitos na relação entre cultura e aprendizagem.

2.1 Caracterização da Pesquisa

O objeto desta pesquisa contém aspectos múltiplos e dinâmicos e, em decorrência disso, foi necessário optar pela abordagem qualitativa. De acordo com Bodgan e Biklen (1982), a pesquisa qualitativa tem como objetivo, por meio do trabalho de campo, dar suporte para a coleta e apreciação dos elementos que se dispõem identificar em uma pesquisa científica. Para tanto, o pesquisador deve incluir-se no dia a dia do ambiente onde incide o fenômeno, mantendo contato direto com a conjuntura contextual, tendo em vista a compreensão de seu objeto de estudo.

De acordo com os autores supracitados, a pesquisa qualitativa tem como característica delinear os dados coletados, abarcando tanto as descrições dos sujeitos da pesquisa, das

circunstâncias e das ocorrências, como também transcrições de entrevistas, depoimentos²⁶ e compêndios de documentos, necessários para que a investigação tenha respaldo, já que os elementos da realidade são reputados basilares para seu êxito científico. O sentido que as pessoas dão às situações que as envolvem são relevantes, do ponto de vista de Bodgan e Biklen (1982) para que o pesquisador perceba a visão que estas pessoas dão aos fatos e é isso que faz com que a pesquisa qualitativa evidencie a dinâmica interna dos acontecimentos, na maioria das vezes, inacessível ao observador externo.

Igualmente, o pesquisador deve se ater muito mais com o processo em si da pesquisa do que com seu produto final, isto é, sua maior preocupação deve ser em compreender de que modo o problema de pesquisa se manifesta em todas as instâncias dentro de um contexto. Assim, o pesquisador deve reter-se ao cuidado de procurar meios para conferir a coesão de seu processo investigativo, a fim de não submergir e desprezar o rigor científico.

Realizou-se a pesquisa de campo em duas escolas públicas da rede municipal de ensino de Goiânia. Um dos critérios de representatividade utilizados para escolha da amostra foi a seleção de duas escolas municipais do ensino fundamental apontadas pela CRE – Coordenadoria Regional Educacional X²⁷ –, segundo dados enviados pelas próprias escolas, mediante as estatísticas do Mapeamento da Aprendizagem Escolar²⁸, como escolas que apresentaram índices de aproveitamento de aprendizagem educacional bem distintos: uma escola que apresenta índices de aprendizagem satisfatórios e outra considerada com sérios problemas de aprendizagem devido aos baixos índices de rendimento escolar de seus educandos. É importante ressaltar que a pesquisadora apropriou-se dos dados acima referidos,

²⁶ Todas as entrevistas, depoimentos e falas dos sujeitos da pesquisa foram transcritos literalmente, tal qual foram gravados.

²⁷ Em 1994, a SME descentralizou suas atividades dividindo a cidade em regiões. Cada uma das cinco regiões passou a ser coordenada por um Núcleo Regional, sediado em uma escola de mais fácil acesso na região. O objetivo principal dessa organização era estreitar, por meio do núcleo, o elo entre as escolas e a SME. Na gestão seguinte, a partir de 1998, os Núcleos Regionais foram denominados Unidades Regionais de Ensino (URE) e foram reduzidos a quatro. Na gestão (2001-2004), com o objetivo de aprimorar o acompanhamento das escolas pela SME, passaram novamente a constituir-se em cinco URE's. Na gestão atual, sua nomenclatura foi alterada, assim como todos os departamentos da SME, deixando, de serem Unidades Regionais – URE's para serem Coordenadorias Regionais – CRE's. A Secretaria Municipal de Educação e Esportes de Goiânia, também com nomenclatura modificada (SMEE), conta, portanto, com cinco Coordenadorias Regionais de Educação, em que cada uma é responsável pelo acompanhamento pedagógico de um quantitativo específico de escolas, de acordo com a região em que são localizadas. O nome da CRE, apontada pela presente pesquisa foi suprimido do texto para garantir a preservação do sigilo e do anonimato.

²⁸ O Mapeamento da Aprendizagem Escolar é uma exigência das CRE's. As escolas devem trimestralmente enviar para as suas CRE's tal documento que consta os dados estatísticos de desempenho escolar dos educandos. O papel das CRE's, nesse sentido, é o de sistematizar os dados do acompanhamento das aprendizagens tendo como objetivo, por meio dos apoios pedagógicos que acompanham as escolas, fazer um trabalho de orientação pedagógica e monitoramento das aprendizagens dos educandos, visando mobilizar o coletivo de cada escola a fim de elevar a qualidade do ensino.

no final do ano de 2014, uma vez que a pesquisa de campo se realizaria no início do ano seguinte, em 2015.

Compreende-se que a cultura perpassa pelo aprendizado científico, enquanto apropriação do currículo oficial construído historicamente, bem como pela aprendizagem em seu contexto sociocultural, enquanto prática social. Deriva dessa constatação a importância de se considerar os índices de aprendizagem escolar dos educandos, não para se fazer comparações, mas para verticalizar e compreender os dois contextos.

Foram selecionadas escolas que não fossem de regime de conveniadas e nem de tempo integral. A princípio, foram escolhidas quatro escolas, sendo duas que apresentaram maior índice de aprendizagem e duas que apresentaram menor índice de aproveitamento escolar. Em contato telefônico, duas das quatro escolas, manifestaram-se resistentes em participar da pesquisa, diante do que foram descartadas. Portanto, apenas duas escolas, se dispuseram a agendar, junto à pesquisadora, uma reunião para que ela expusesse a proposta de trabalho acerca de seu objeto de pesquisa. Tais critérios embasam uma amostragem qualitativa, de acordo com a abordagem de Bodgan e Biklen (1982), como foi expresso anteriormente.

Para esta pesquisa, portanto, foram consideradas duas escolas públicas municipais de Goiânia, situadas em áreas centrais das regiões leste da cidade. Estas regiões representam contextos socioeconômicos e culturais semelhantes. A clientela predominante é oriunda de moradores do bairro, das proximidades e de comunidades adjacentes. A maioria das famílias possui baixo poder aquisitivo. Ambas as escolas adotam uma Proposta Político-Pedagógica, elaborada pela Secretaria Municipal de Educação e Esportes – SMEE, pautada na concepção de Ciclos de Formação e Desenvolvimento Humano.

Para chegar a estas duas escolas, foram utilizados os dados catalogados, organizados e disponibilizados pelas CRE's, após autorização da SMEE. Entretanto, das cinco CRE's existentes, quatro disponibilizaram tais dados, das quais, apenas duas apresentaram dados completos e com maior organização. Optou-se por selecionar escolas que compõem apenas uma destas duas CRE's, já que o quantitativo de escolas jurisdicionadas por esta unidade já é bem elevado – 29 escolas.

Os participantes da pesquisa compreendem os professores do Ensino Fundamental, mais especificamente os das turmas F's, relativas à 3ª Etapa do Ciclo II, isto é ao 6º ano, bem como a equipe gestora de ambas as escolas. Optou-se por selecionar tais professores por considerar que o ensino desta etapa se refere a um período crucial no processo de escolarização, pois os educandos já passaram pela alfabetização, concluíram o primeiro ciclo, estão finalizando o segundo ciclo e encontram-se em transição para o terceiro e último ciclo

do ensino fundamental e, portanto, já devem ter adquirido as habilidades básicas de aprendizagem em seu processo escolar.

Inicialmente, propôs-se trabalhar com os professores das 08 áreas do conhecimento e o corpo diretivo de ambas as escolas. Todavia, três outras profissionais, a saber, as auxiliares das salas de leitura e do ambiente informatizado, também foram inseridas no contexto desta pesquisa, no decorrer do processo de investigação, por compreender que o trabalho desenvolvido por elas, nesses espaços do ambiente escolar, muito contribuiria para a nossa pesquisa. Desse modo, 19 profissionais da educação participaram desta pesquisa, sendo 10 professores, 2 diretores, 2 coordenadoras pedagógicas, 2 coordenadoras de turno, 3 auxiliares administrativos, duas da sala de leitura e uma do ambiente informatizado²⁹.

Com o objetivo de buscar assegurar a validade interna dos dados e, conseqüentemente, a credibilidade da pesquisa (DENZIN, 2013; LUDKE; ANDRE, 2013), realizou-se a triangulação dos dados empregando três diferentes instrumentos de coleta: questionários para obtenção de dados da formação profissional dos sujeitos pesquisados e seu vínculo com a profissão e instituição escolar; entrevistas semiestruturadas, para captar, nas falas dos sujeitos, as questões da pesquisa relacionadas ao problema da cultura; observação direta não participante, com o objetivo de obter dados que permitissem a apreensão do contexto escolar no que se refere à cultura da escola e cultura escolar, assim como as mediações envolvendo a cultura na sala de aula. O registro das entrevistas semiestruturadas e das observações foi realizado por meio de gravação em áudio com posterior transcrição. O local de aplicação dos instrumentos foi a própria escola, onde o participante trabalhava, assegurando-se a confidencialidade e o anonimato. Vale ressaltar também que se observou três aulas de cada disciplina, em cada turma, perfazendo um total de 72 aulas observadas.

2.2 Caracterização das Escolas³⁰

Escola “A”

A Escola “A” foi uma das primeiras criadas no município de Goiânia. Suas primeiras dependências não foram construídas e nem projetadas para funcionamento de uma unidade de ensino. Funcionavam duas turmas multisseriadas em única sala, separadas por um biombo. A

²⁹ Apenas uma escola, a saber a Escola “B”, conta com ambiente informatizado.

³⁰ Os nomes das escolas, bem como dos educadores e educandos, da referente pesquisa, foram suprimidos do texto por uma questão ética e para a preservação de seu sigilo e anonimato. Foram substituídos por letras do alfabeto “A” e “B”, no caso das escolas, por letras na ordem alfabética, no caso dos sujeitos da pesquisa, e por nomes fictícios, no caso dos educandos.

escola localizava-se entre um bar e um salão de baile. Posteriormente, o terreno foi adquirido pela Prefeitura, sendo realizada, assim, a ampliação da escola.

Atualmente, esta Escola atende três turnos com duas modalidades de ensino, Educação Fundamental da Infância e Adolescência e a Educação de Adolescentes, Jovens e Adultos, com 380 educandos matriculados. Os educandos são residentes nas proximidades e bairros adjacentes, em um maior percentual, atendendo também uma parcela de educandos de bairros distantes e de outras cidades como Trindade, Aparecida de Goiânia e Senador Canedo. O motivo de serem matriculados na escola, mesmo residindo tão distante, é que seus pais ou responsáveis trabalham próximo à sede da escola. A realidade social e cultural contraditória desta escola é apontada em seu Projeto Pedagógico, que refere ser a clientela “formada de famílias que possuem baixo poder aquisitivo, fato que dificulta o acompanhamento da família no processo ensino-aprendizagem, em sua maioria” (PPP, p. 8).

Ela atende aos educandos dos Ciclos I e II, no turno matutino, aos educandos do Programa Mais Educação e quatro turmas de extensões de EAJA no turno vespertino e aos educandos da EAJA no turno noturno. Nessa escola, conta-se, no período matutino, com apenas uma turma da 3ª etapa do ciclo II, FI – a qual é o foco da presente pesquisa – comportando um total de 25 educandos frequentes.

O prédio desta escola situa-se em um bairro muito antigo da região leste de Goiânia e é habitado por pessoas das classes média e baixa. No momento da coleta de dados, a estrutura física da escola era composta por dois pavilhões, sendo que um deles foi construído junto à calçada, sem proteção de muro. Este pavilhão, o da frente, possuía 03 salas de aula, a cozinha juntamente com o depósito de alimentos e 03 banheiros, sendo 01 masculino, 01 feminino e 01 para educandos com Necessidades Educacionais Específicas – NEE. As salas de aula deste pavilhão recebiam reflexo do sol, apresentavam baixa qualidade acústica, com nível alto de ruídos por estarem bem próximas à rua. A escola não era cercada com muros e ficava em uma esquina, em um cruzamento, justamente onde se localiza a sala de aula, foco da nossa pesquisa. Além disso, sons de buzinas e de motores de carros, motos e caminhões eram constantes, de modo que o ruído do meio externo se difundia no interior da sala de aula, como se constatou em uma das observações em sala de aula, constante no Fragmento 1:

Os alunos concentrados realizando a atividade, quando de repente um carro lá fora buzina forte. Os alunos se assustam e fazem algazarras, interrompendo a concentração. Outro carro passa buzinando, e os alunos comentam. A professora diz: “Pessoal, nós temos que aprender a conviver com esta situação sem fazer comentários. É um problema que temos, não tem muro que cerque a escola”. A escola fica muito próxima à rua, rente à calçada. (Fragmento 1 – Observação em sala de aula).

O segundo pavilhão, separado do primeiro por um pequeno corredor, contava com 04 salas de aula, 01 sala de leitura e 01 sala dos professores com 01 banheiro interno. Ao lado desses pavilhões, localizava-se um pátio coberto com tendas de lona e dois toldos. Ao fundo desse pátio, existia uma casa onde funcionava a parte administrativa: a secretaria, a sala da diretoria, a sala da coordenação pedagógica, a sala da coordenação do Programa Mais Educação, o depósito de materiais de limpeza e de materiais de Educação Física, e um banheiro.

A Escola “A” fica em um lote de esquina, bem pequeno, ladeado por residências. A escola, de modo geral, apresentava bom estado de conservação. A pintura das salas de aulas e da parte externa da escola era nova, mas isso não ocorria na parte administrativa. Os banheiros apresentavam bom estado de preservação, exceto as paredes e portas internas do banheiro masculino que apresentavam pichação. Os pisos das salas de aulas, da sala dos professores e dos banheiros dos educandos eram de granitina. Já na parte administrativa, o chão era de cimento vermelho. A escola, embora pequena, possuía uma boa estrutura física, apresentando-se conservada, com pintura relativamente nova e com mobília preservada.

Em relação aos recursos pedagógicos, a escola era bem equipada e contava com variedade de recursos materiais. O acervo da sala de leitura contava com 5.487 livros e mais de 100 jogos, além de um acervo de 421 mídias eletrônicas para projeção de filmes. Nos últimos três anos, dentre outros investimentos, a escola adquiriu vários materiais eletroeletrônicos, para o uso pedagógico, e aparelhos eletrodomésticos, para o uso na cozinha. Além de livros paradidáticos e brinquedos pedagógicos.

De acordo com o PPP da escola, para 2015, havia a previsão de aquisição de ar condicionado para todas as salas. As janelas das salas de aula que faziam divisa com a calçada/rua foram pintadas com tinta de cor verde escuro, tornando o ambiente insalubre, uma vez que as referidas salas não têm iluminação e nem ventilação adequadas ao bem estar dos educandos. Mas havia a previsão da troca destes vidros para o ano letivo em que foi realizada a pesquisa. Como prioridade foram elencadas, ainda, a troca das instalações elétricas, a pintura do piso do pátio com tintas ecológicas, a compra de conjunto de coletores de lixo, a confecção de banners com ações didático-pedagógicas para conscientizar a comunidade e melhorar o ambiente escolar.

As receitas da escola provêm de recursos oriundos de verbas municipais e federais MEC/PDDE/Programa Mais Educação/PAFIE³¹, que são geridos pelo Conselho Escolar da instituição. De acordo com o PPP da escola, o processo de decisões é pautado numa visão de gestão democrática, portanto, as decisões são tomadas de forma colegiada, com o grupo diretivo, o conselho escolar, os pais, funcionários, professores e educandos que estudam o conjunto das prioridades da Instituição Educacional.

Escola “B”

Criada tendo sua trajetória iniciada como a primeira escola particular do bairro, posteriormente obteve convênio com a SMEE e também SEE. Seu prédio foi alugado e em gestão da Prefeitura de Goiânia, a pedido da comunidade, ele foi adquirido pela prefeitura.

A Escola “B” passou por várias experiências pedagógicas, atendendo a alunos da Educação Infantil, Ensino Fundamental de 1ª a 8ª séries até 1998, quando houve a implementação dos Ciclos de Desenvolvimento Humano. A partir de então, ela passou a atender alunos dos Ciclos I e II, nos turnos matutino e vespertino. A partir de 1997, a Escola passou a ter também a EAJA no turno noturno.

Atualmente, a escola atende alunos dos Ciclos I e II no turno matutino, do Ciclo I e do Programa Mais Educação no turno vespertino, e da EAJA, no turno noturno. São 770 alunos matriculados, a segunda maior escola da SMEE. Seu público é formado por moradores do bairro e de comunidades vizinhas. O turno matutino, período em que se realizou a presente pesquisa, conta com 12 turmas do ensino fundamental, sendo duas destinadas às turmas F - F1 e F2, do Ciclo II, foco desta investigação. A primeira compreende 27 educandos frequentes e a segunda 24, perfazendo um total de 51 educandos.

A escola possuía uma boa e ampla estrutura física, apresentando-se conservada, com pintura relativamente nova, iluminação adequada e mobília preservada. Estava passando por reforma iniciada em julho de 2013. Devido a esse processo, parte de seu mobiliário ainda encontrava-se em algumas salas indisponíveis para uso. Os banheiros apresentavam bom estado de preservação. Os pisos das salas da escola eram de granitina.

No geral, a instituição era composta por: 15 salas de aula, destas, 01 era destinada para as aulas do Programa Mais Educação e 01 para a Sala de Recursos Multifuncionais (SRM).

³¹ MEC – FNDE: Ministério da Educação – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação; PDDE: Programa Dinheiro Direto na Escola (destinado a ações inerentes ao contexto escolar, não necessariamente no que dizem respeito à aprendizagem dos educandos); FUNDESCOLA/PAFIE – Programa de Autonomia Financeira da Instituição Educacional; PDE – ESCOLA: Programa Dinheiro na Escola (destinado para ações pedagógicas especificamente relacionadas à aprendizagem dos educandos).

Ainda continha 01 Laboratório de Informática, 01 Sala de Leitura com dois ambientes, 01 Sala de Atendimento ao Aluno. Além das dependências da equipe gestora e da secretaria. Havia também 01 cozinha e 04 depósitos (de material de Educação Física, de material didático pedagógico, de alimentos, de material de limpeza). Ainda constavam 06 banheiros sendo 02 para alunos, 01 para alunos com NEE, 01 para os professores e funcionários, 01 na sala de material de Ed física (desativado) e 01 na sala de leitura. Havia ainda 01 pátio coberto, 01 pátio sem cobertura, 01 quadra de esportes coberta, 01 parquinho, 01 horta escolar (desativada), segundo o diretor da escola, o projeto desenvolvido na horta será reativado. Inicialmente será necessário refazer os canteiros, pois do modo como foi construído, seu solo é raso, acima do chão de concreto, o que faz com que as plantas não cresçam e acabem morrendo.

Em relação aos recursos pedagógicos, a escola era bem equipada e contava com variedade de recursos materiais. Na Sala de Leitura constava um acervo com 6.200 títulos, além de 1.165 acervos de mídia que incluía CD's, DVD's, e CD's room. As salas de Recursos Multifuncionais e do Programa Mais Educação eram bem equipadas com recursos pedagógicos. Do mesmo modo, a cozinha da escola era bem equipada e estruturada.

A escola era mantida com recursos financeiros oriundos de Programas Financeiros tais como: PDDE, PAFIE, PDE e Mais Educação (PPP, p. 43). A Escola "B" também foi contemplada com a implementação do Programa Mais Educação nos turnos matutino e vespertino, porém sua organização era diferenciada da Escola "A". Nesta, os alunos permaneciam na escola, onde eram assistidos com o almoço e voltavam para suas casas às 15h30. Naquela, os alunos voltavam para suas casas após o término das aulas no turno matutino e retornavam para a escola no turno vespertino às 13h.

Os critérios para a seleção dos alunos também eram diferenciados entre ambas as escolas. Na Escola "A", priorizavam-se os alunos com maior dificuldade de aprendizagem, as crianças carentes cujos responsáveis apresentavam o nível socioeconômico muito baixo; e as crianças cujos responsáveis trabalhavam o dia inteiro e não tinham com quem deixar seus filhos. Na Escola "B" o público alvo eram os alunos que tinham maior interesse e os alunos cujos familiares ou responsáveis não tinham com quem deixar seus filhos no contraturno da escola.

As oficinas oferecidas eram diversificadas em ambas as escolas. Na Escola "A", eram oferecidas oficinas de Capoeira, Futsal, Alfabetização, Direitos Humanos (Cidadania, ECA) e Conservação do Patrimônio e 60 educandos eram assistidos. Na Escola "B", ocorriam oficinas de Crochê (oferecida por duas servidoras administrativas, de maneira voluntária),

Capoeira, Dança, Teatro, Artes Visuais, Esportes, Reciclagem e Acompanhamento Pedagógico. Eram contemplados 60 educandos.

Apenas a Escola “B” contava com a Sala de Recurso Multifuncional – SRM – que visava apoiar a ampliação da oferta do Atendimento Educacional Especializado – AEE – para os alunos com NEE com comprovação de laudo médico. Este atendimento era realizado no contraturno da classe comum regular, os atendimentos poderiam ser realizados individualmente ou em grupos de até quatro educandos, em sessão de 50 min, duas vezes por semana. Eram assistidos 11 alunos, sendo 02 no turno matutino e 09 no turno vespertino. Este atendimento constituía a “oferta obrigatória dos Sistemas de Ensino, embora participar seja uma decisão do aluno e/ou de seus responsáveis” (PPP, Escola “B”, p. 24).

2.3 Caracterização dos Sujeitos

Os participantes da pesquisa são os professores do Ensino Fundamental do Ciclo II, mais especificamente os das turmas F’s, relativa à 3ª Etapa do Ciclo II, isto é, o 6º ano do Ensino Fundamental, e o corpo diretivo de ambas as escolas, composto pelos diretores e coordenadores. A pesquisa buscou incluir professores das 08 áreas do conhecimento. Sendo o Ciclo II composto, em sua maioria, por profissionais pedagogos, em que cada um ministra duas ou mais disciplinas; então, o número de participantes não corresponde ao número de áreas do conhecimento.

Portanto, 19 profissionais da educação participaram efetivamente da pesquisa, sendo 09 da Escola “A”, dos quais 03 são da equipe gestora, 05 são professores que estão envolvidos efetivamente com o processo de ensino-aprendizagem em sala de aula e 01, que compõe o quadro administrativo da escola, com a função de auxiliar da sala de leitura. Outros 10 profissionais da Escola “B” participaram da pesquisa, caracterizados como na descrição da escola “A”, acrescentando mais uma profissional do administrativo, cuja função é a de auxiliar do ambiente informatizado. A seguir, apresenta-se a caracterização dos participantes da pesquisa, considerando as respostas dos 19 educadores que responderam ao questionário (Apêndice A).

Tabela 1 – Formação do educador e vínculos com a profissão e instituição

FORMAÇÃO E VÍNCULOS	EDUCADORES	
	ESCOLA “A”	ESCOLA “B”
São Pedagogos	05	05
Possuem Licenciatura	03	04
Outros (Ensino Médio e outro curso superior)	01	01
Possuem cursos de especialização na área de Educação e/ou formação continuada	09	09
Não possuem cursos de especialização e/ou não participou de formação continuada	-	01
Participou de formação continuada nos últimos cinco anos	09	09
Participou de alguma formação específica que trata da questão da Cultura	01	03
Não participou de formação específica que trata da questão da Cultura	08	07
Exercem a função de docência entre 01 e 05 anos	-	01
Exercem a função de docência entre 05 e 10 anos	-	03
Exercem a função de docência entre 11 e 15 anos	02	02
Exercem a função de docência entre 16 e 20 anos	01	01
Exercem a função de docência acima de 20 anos	05	01
Exercem outra função na escola (cargo administrativo) entre 01 a 05 anos	01	02
Já exerceram outra função além da docência (coordenador/diretor)	07	04
Nunca exerceram outra função na escola, senão a de professor	01	04
Exercem outra função na escola (cargo administrativo)	01	02
Em caso de exercer ou ter exercido outra função além da docência, interferiu ou interfere em sua concepção de cultura	05	03
Em caso de exercer ou ter exercido outra função além da docência, não interferiu ou não interfere em sua concepção de cultura	02	01
Em caso de exercer cargo administrativo com função de auxiliar da sala de leitura e do ambiente informatizado interferiu ou interfere em sua concepção de cultura	01	02
Estão na escola entre 01 e 05 anos	03	08
Estão na escola entre 06 e 10 anos	03	01
Estão na escola entre 11 e 15 anos	01	01
Estão na escola acima de 15 anos	02	-
Trabalham 04 h diárias, um turno	02	02
Trabalham 08 h diárias, dois turnos	06	07
Trabalham 12 h diárias, três turnos	01	01

Fonte: Dados coletados pela pesquisadora a partir do questionário aplicado aos educadores.

Para caracterizar a formação dos profissionais que participaram da pesquisa, dos 19 participantes, 10 são pedagogos e 07 são licenciados, 01 tem sua formação no Ensino Médio completo e 01 tem sua formação em outro curso superior. Quanto ao corpo diretivo, a formação dos diretores de ambas as escolas é em licenciatura. Em relação à coordenação pedagógica, ambas as escolas contam com as profissionais da área de pedagogia. Quanto às auxiliares da sala de leitura: uma delas possui Ensino Médio e a outra possui Licenciatura em Pedagogia; a auxiliar do Ambiente Informatizado possui curso superior fora da Educação. Já no que se refere à coordenação de turno, em uma escola a profissional é licenciada em Pedagogia e, na outra, a profissional é licenciada em Educação Física. Com relação aos professores, há duas profissionais licenciadas em Educação Física e duas profissionais licenciadas em Português/Língua Estrangeira – Inglês em ambas as escolas. Os demais professores são pedagogos.

Todos os profissionais da educação, participantes da pesquisa, afirmaram ter, pelo menos, uma especialização, exceto a professora pedagoga referência da turma F2 da Escola “B”. Outra professora pedagoga que trabalha com acompanhamento pedagógico, na mesma unidade escolar, apesar de mencionar que realizou um curso de especialização, não indicou o nome do curso realizado no questionário.

Quanto à formação continuada, exceto a profissional pedagoga, professora referência da turma F1, da Escola “B”, todos informaram ter participado de alguma formação continuada como Cursos, Congressos, Grupos de Estudos, Seminários, Jornadas Pedagógicas, dentre outros, nos últimos cinco anos. É importante ressaltar que a educadora referência da Escola “B” não participou de nenhuma formação continuada há mais de cinco anos, ou seja, desde que se graduou em Pedagogia. Na observação de sala de aula, de modo geral, percebeu-se muita dificuldade desta profissional em explicitar os conteúdos ministrados. Essa dificuldade pode ser exemplificada nos relatos de observação das aulas, descritos a seguir, sendo o primeiro referente ao ensino do conteúdo Radiciação em aula de Matemática e outro referente ao ensino do conteúdo Adjetivos em aula de Português.

A professora diz: Enquanto vocês fazem a tarefa eu vou corrigir os trabalhos sobre os idosos. Abram aí na página 92 do livro de Matemática. Com base nisso, vocês vão responder para mim a página 93. Olha aí, Radiciação. Olhem o exemplo que tem. Igual, a letra A, 16 é igual a 4, porque 4 ao quadrado é igual a 16. A letra B, 49 é igual a quê? Qual número gente?(pausa). Um aluno arrisca a resposta: 4 ao quadrado. A professora diz: 4 ao quadrado? Não! Nós já vimos que 4 ao quadrado é 16 não foi gente, 4×2 , não, é...(pausa). Ela continua: 2×4 , 16. Não, olha, olha a letra A aí para vocês verem. 16 é igual a 4 por quê? Porque o 4 ao quadrado é igual a 16, $2 \times 4 = 16$ e o 49? Quantas vezes? Quanto que dá 49? [Ninguém se arrisca a dizer]. A professora tenta novamente: Faz a tabuada aí pessoal! Quanto que dá, a letra B? Quantas vezes 7? Quantas vezes? Quanto que dá? A professora não consegue

formular a questão. Depois de certo tempo de silêncio, uma aluna arrisca: Tá na tabuada de 7? A professora diz: É, dá quanto? A aluna confirma: 7x7? A professora fica em silêncio por alguns instantes e diz: sete vezes quanto? A aluna responde: 7. A professora continua: Vezes quanto? A aluna afirma: 7x7 dá 49. A professora diz: Então é 7 ao quadrado. Então vamos lá, as próximas eu quero que vocês respondem aí. Eu vou dar 5 minutinhos pra vocês responderem aí. Na página 92. A letra A deu 4, a letra B, então deu 7, né? 7 ao quadrado é igual a 49, não é isso? [parece querer confirmação]. Então vocês colocam lá, igual a 7, pois 7 ao quadrado é igual a 49. Então agora vocês vão responder as letras C, D e E. Aí a gente já vai responder aqui, agorinha. Uma aluna pergunta: é na página 92? A professora responde: É. A aluna retruca: Mas aqui não tem para responder. A professora confirma olhando o livro e então corrige: é 93 pessoal, 92 é só exemplo. Em um exercício com um número elevado, ninguém soube responder. A professora pergunta: Qual o número multiplicado que dá 169? [Todos em silêncio]. A professora insiste: Vamos ver quem descobre, vamos ver se vocês aprenderam. Usa a cabeça aí gente, vamos lá. Qual o número multiplicado por 2 que dá 169? Uma aluna interpela: Por 2? A professora fica confusa e diz: Hã? E corrige: Não, por ele mesmo. [Enquanto isso, a professora corrige as redações que foram entregues por alguns alunos, no início da aula] Após alguns minutos a professora dá alguns avisos: Amanhã eu quero a redação dos idosos pra quem não trouxe, o desenho das lendas e as brincadeiras, senão é menos meio ponto em cada matéria, Arte e Português. [Os alunos se dispersam procurando a respeito do que devem trazer no dia seguinte. E em seguida, voltam a fazer a tarefa e a professora continua corrigindo as produções de textos sobre os idosos]. Ao se aproximar do término da aula, a professora faz as perguntas e apenas seis alunas participam dando as respostas. Os demais, copiam as respostas ditadas. (Fragmento 2 – Observação da aula de Matemática, ministrada pela professora pedagoga referência, H, da Escola “B”).

Outro tipo de dificuldade foi verificado na aula de Língua Portuguesa, como se descreve a seguir.

A professora diz: página 132 a 135. Eu já expliquei sobre o que é adjetivo? Aluno: Não! Professora: Expliquei sim. Olha na página 130. Adjetivos. Qual que é o conceito de adjetivo? Quem sabe me falar o quê que é adjetivo com suas próprias palavras? Aluna: Adjetivo é uma qualidade. Professora: É uma? Alunos: Qualidade! Professora: Qualidade. [A professora faz a leitura do texto que conceitua, caracteriza e fornece alguns exemplos sobre o termo Adjetivo] Olha aí na página 131, os exemplos. Olha a frase: ‘O compadre ficou rico e famoso’. Qual que é o adjetivo aí? Aluna: rico e famoso. Professora diz: Essa sala é muito bagunceira. Qual é o adjetivo? Alunos: Bagunceira. Professora: Então, adjetivo, gente, é uma qualidade ou um defeito, né! Vem depois do substantivo. Sempre depois do substantivo tem um adjetivo. Ou uma qualidade, ou um defeito, ou uma característica de alguma coisa. Então vocês têm que por isso na cabeça, tá. Aí, o quê que eu pedi para vocês fazerem. [A professora continua a leitura do texto acerca de adjetivos simples e composto] e diz: Agora vocês vão responder pra mim a página 134 e 135. Quem já respondeu, ótimo, porque isso aqui era tarefa de casa. Quem não respondeu eu vou dar uns 20 minutinhos, enquanto isso, eu vou olhar os trabalhos e vou falar as notas tá. Aluna: Professora, a senhora não passou essa tarefa para casa, a senhora tinha passado pra gente ler o texto e fazer os exercícios da página 123 até a 126. Aluno: Foi. Professora: Passei essa sim. Alunos: Não! Professora: Dos Adjetivos? Alunos: Não! Professora: Então “pera” aí. Alunos: Foi da 123 a 126. Professora: Qual que a gente corrigiu? Alunos: Nada ainda! Professora: E quem fez estas então? [Apenas duas alunas]. Professora: Vocês não fizeram nada? Então façam aí rapidinho. A 123, as questões 1 e 2, as da página 124, as questões da 1 até a 8 da página 126. Só as respostas. Aí, no caderno, vocês colocam a página e o tema. Aí a hora que vocês terminarem esse, vai entrar o adjetivo, tá. Vamos rapidinho pra gente responder esses do adjetivo. [já emenda com um aviso] Gente, não esqueça, os trabalhos é só até amanhã. Tragam para mim amanhã o livro de Ciências e o caderno de Arte, porque eu vou dar aula de Artes amanhã tá, e continua: Pessoal, 20 minutinhos só,

senão não dá tempo, tá. (Fragmento 3 – Observação da aula de Português ministrada pela professora pedagoga referência, H, da Escola “B”).

Nas passagens, constantes nos fragmentos 2 e 3 acima, se evidencia a falta de domínio de conteúdo da disciplina que a professora se dispõe a ensinar. Além disso, é notório que não houve um planejamento prévio e uma organização adequada quanto ao processo de ensino-aprendizagem realizado em sala de aula. No segundo exemplo, ela se esquece de que havia solicitado a realização de exercícios para casa de um conteúdo anterior ao que estava propondo naquela ocasião. Além disso, a professora dá início a um novo conteúdo de modo superficial e aligeirado. E ainda que avisada pelos alunos, não se importa em de fato retomar a atividade referente ao conteúdo anterior. Dá-se por satisfeita ao realizar a leitura do texto sem qualquer explicação e intervenção.

Percebe-se que seu maior interesse era o de corrigir os trabalhos solicitados enquanto os alunos realizavam outras atividades que ela havia pedido. Enquanto a professora se restringe em dar ordens para que os alunos realizem alguma tarefa, em sua maior parte, exercícios dos livros, sem que haja qualquer explicação ou acompanhamento, sua maior preocupação é a de corrigir os trabalhos ou atividades solicitadas. Tais atitudes revelam a maneira como a professora pesquisada se coloca no processo de aprendizagem dos educandos.

Aqui se vê um exemplo de que não há mediação da professora que promova a aprendizagem e o desenvolvimento de seus alunos. Em uma sala de aproximadamente 30 alunos, apenas três ou quatro participam, ainda assim, muito timidamente. Observa-se também que o trefismo ganha centralidade na proposta pedagógica da professora, já que desconsidera, no processo educativo, a atividade intelectual desenvolvida pelos educandos, uma vez que seu foco principal centra-se nos resultados, no produto final, na pura e simples execução mecânica de tarefas repetitivas e enfadonhas, próprias do modelo tradicional de educação, como meio de acesso ao saber – estratégias prejudiciais, pois são ausentes de sentido e de significado. O uso excessivo de tais atividades pode encaminhar os educandos para um comportamento indisciplinar, até mesmo como uma forma de expor seu descontentamento em não serem sujeitos que participam da construção do processo de sua aprendizagem.

Para melhor interpretar a situação observada em relação à professora pedagoga referência H, é adequado recorrer a Libâneo (2012), que escreveu acerca das relações entre o conhecimento disciplinar e o conhecimento pedagógico. Ele afirma que, ainda hoje, nos cursos de graduação em pedagogia e nas demais licenciaturas, ambos os conhecimentos possuem formatos distintos em sua grade curricular. O teórico explica que estes diferentes

formatos podem estar relacionados, no caso do curso de Pedagogia, à sua característica de formar docentes “mais para cuidar do que para ensinar (daí o peso nas disciplinas de “fundamentos”); [e] no caso das demais licenciaturas, na influência positivista na organização dos cursos em que importa a transmissão do saber científico como tal, sem necessariamente recorrer à sua pedagogização” (LIBÂNEO, 2012, p. 1-2). O autor afirma ainda que, na licenciatura em pedagogia “em que se forma o professor polivalente”, as investigações mostram que há um predomínio da forma, isto é do método, ao se separar conteúdo-forma, em detrimento dos conteúdos disciplinares que serão ensinados. Concorde-se com o autor, mas o que dizer quando não há sequer o predomínio dos métodos? Como já observado, no caso desta pesquisa, há que se questionar também os métodos utilizados, pois na visão da pesquisadora, são precários.

Por sua vez, nas demais licenciaturas, “em que se forma o professor especialista em um conteúdo”, a ênfase recai aos conteúdos tornando-se frágil a formação pedagógica, e quando esta acontece, está dissociada “dos conteúdos e deslocada para o final do curso”. Ele assevera que tanto o conhecimento disciplinar (conteúdo) quanto o conhecimento pedagógico (forma) “funcionam como se fossem independentes um do outro” (LIBÂNEO, 2012, p. 1-2). Libâneo acena para a necessidade de se assegurar, nos cursos de graduação em licenciatura em pedagogia e nas demais licenciaturas, “a integração entre a didática geral e as didáticas disciplinares ou entre o conhecimento pedagógico e o conhecimento disciplinar” (LIBÂNEO, 2012, p. 1-2).

Na passagem apresentada a seguir, não é diferente. É nítida a fragilidade e inconsistência da formação inicial e continuada da professora pedagoga referência da turma F1. Inicialmente, ela lê as regras de mais um concurso que os alunos irão participar [não é obrigatório, mas a coordenadora deseja que a escola participe], *Concurso Na Ponta do Lápis*, que ocorre no município de Goiânia, cujo tema é sobre a sustentabilidade. Ela orienta os alunos a preencherem o cabeçalho com os seus dados pessoais e também da professora. Em um determinado momento, é surpreendida com a pergunta de uma aluna como se observa no diálogo a seguir:

A aluna diz: Professora, o quê que é gênero? Professora: Anh! Aluna: O quê que é Gênero? Professora: Gênero? É... sobre... você vai... Unh! Como que eu vou explicar hein? A professora olha para a pesquisadora, como quem solicita sua ajuda. Ela não consegue dar uma resposta e por alguns instantes em silêncio, ela diz: Essa redação para o Concurso deve ser como? Que tipo de produção que tem que ser esta? Dissertativa, né. Não dá para ser narrativa. Então vai ser gênero dissertativo. Dissertativo é o quê? É você descrever, como um texto mesmo. O que é sustentabilidade, né. Sobre o título que você for criar, você vai falar sobre ele. Narrativo é o quê? Quando você narra a história de alguma coisa não é? Então, não

pode ser narrativa. É dissertativo. Entendeu? 2ª. feira eu vou recolher no 1º horário e vou corrigir, tá. Então para casa, prioridade é a produção sobre a sustentabilidade. Pede a mãe para ajudar, tá. Organizar suas ideias, aí, tá (Fragmento 4 – Observação da aula de Português, da professora pedagoga referência, H, da Escola “B”).

Percebe-se o despreparo da professora, por não dominar o conteúdo da disciplina ministrada, manifestando uma formação frágil. Enfatiza-se esta questão não para culpabilizar qualquer professor, mas para expor o fato de que há lacunas deixadas pelos cursos de graduação em licenciatura, as quais revelam deficiências na formação docente que são comumente apresentadas na ação educativa da maioria dos sujeitos desta pesquisa. Conforme Libâneo (2015) aponta:

[...] os currículos de formação profissional, em todos os níveis do ensino, precisam assegurar que os futuros professores estejam preparados para analisar uma disciplina científica em seus aspectos históricos e epistemológicos; que tenham domínio da área pedagógica em temas ligados ao processo ensino-aprendizagem, ao currículo, às relações professor- -aluno e dos alunos entre si, aos métodos e procedimentos didáticos, incluindo o uso da tecnologia educacional; que assumam seu papel de educadores na formação da personalidade dos alunos e que incorporem na prática docente a dimensão política enquanto cidadãos e formadores de cidadãos e profissionais (LIBÂNEO, 2015, p. 647).

A declaração, apresentada no fragmento 5 a seguir, refere-se ao fato de a professora se desgastar chamando a atenção da turma e tentar amenizar conflitos dos alunos em sala de aula. No trecho reproduzido, uma professora é pega de surpresa com a fala de uma aluna. Registrou-se uma fala de outra professora, de área, após sua aula, que corrobora com tal questão:

A aluna diz: professora, eu queria ser professora, mas eu tô pensando seriamente, porque não é fácil, né? A professora diz: ‘é muito difícil, porque além de você ter que estudar muito tem que resolver tantas coisinhas, tantos conflitos... que aí fica mais complicado. Precisamos tanto de bons professores, porque professor Tabajara tem muitos aí (Fragmento 5 – Diálogo entre professora de Inglês, G, e uma aluna, em sala de aula, na Escola “B”).

A professora pontua acerca de sua angústia em que considera ter sido um retrocesso o Ciclo II primar por pedagogos, retirando os professores de área. Ela diz:

O Ciclo II perdeu muito porque não tem mais professor de área, só de Inglês e Educação Física. Muitos pedagogos não têm domínio do conteúdo, ministra todas as disciplinas e de qualquer jeito. Por que com o professor de área havia uma possibilidade de haver uma interdisciplinaridade muito boa. Por exemplo, quando eu trabalhei as Sete Maravilhas do Mundo, se tivesse o professor de Geografia eu poderia pedi-lo né, para ele abordar com os alunos sobre os países onde estão localizados as Sete Maravilhas do Mundo, mas aqui não tem condições, acaba que você supre a deficiência de Geografia e História, porque muitas vezes, o professor referência que é o pedagogo, ele não quer, ele não tem conhecimento pra isso [...] (Fragmento 6 – Trecho de Entrevista com a professora de Inglês, G, da Escola “B”).

Entretanto, os professores licenciados, com um ou mais cursos de especialização e que participaram de formação continuada, conforme as respostas dadas no questionário, também mostraram dificuldades em ensinar os conteúdos:

Ao explicar o significado da palavra hipótese, na aula de História, o professor fala acerca da Teoria da Evolução, mencionando também sobre a Teoria do Criacionismo. Um aluno interpela: “como que uma bomba ia criar todo o universo?” com ar de reprovação acerca desta teoria. O professor responde: “certamente daqui a um milênio a ciência vai nos dar respostas mais adequadas”, (risos). Quando falo de milênio, estou sendo otimista porque se comparar com bilhões de anos que a terra foi criada...E continua: sabiam que a tecnologia de massa, o celular que vocês ficam deslumbrados, tem muito pouco tempo que foi descoberto? Ele solicita que o aluno dê continuidade à leitura (Fragmento 7 – Observação da aula de História do professor pedagogo, A, da Escola “A”).

Além de o professor não explicar acerca da Teoria em si, ele deu respostas evasivas, desconectadas e ainda não propôs a reflexão, não aproveitou a oportunidade para dialogar com a turma. E mais, demonstrou, nas entrelinhas, que também não acredita na teoria. O aluno, por sua vez, evidenciou curiosidade, foi ativo e inquiridor ao fazer a pergunta ao professor; ele provavelmente estava motivado a aprender sobre o assunto, mesmo que por algum outro motivo viesse a contestar esse conhecimento. O papel do professor mediador não é o de expor sua opinião, mas proporcionar aos alunos a apreensão dos conceitos científicos para que, com base neles, o aluno faça suas próprias escolhas. A função do professor é o de promover um ambiente de diálogo e reflexão para que se desenvolva o pensamento crítico dos alunos acerca dos conhecimentos que eles estão se apropriando.

Para Libâneo (2010), o professor aprimora o seu trabalho apropriando-se de instrumentos de mediação desenvolvidos na experiência humana, que tornam mais eficaz o ensino das matérias e a formação de ações mentais pelos alunos, associando o modo de fazer e o princípio teórico-científico que lhe dá suporte. Em outras palavras, o professor deve subsidiar-se de domínio apurado do conteúdo específico e de consistente formação pedagógica e didática. Mas não foi isso que se verificou na aula desse professor pedagogo observado.

A dificuldade observada, na atividade de ensino e aprendizagem em aula, apareceu também nos depoimentos dos professores pesquisados, durante as entrevistas. A seguir, um depoimento de uma professora, constante no fragmento 8, revela esse tipo de dificuldade:

[...] eu trago assim, alguns vídeos de alguns professores mesmo, que tem um conhecimento mais profundo e mostro pra eles [alunos], porque eu não sou formada em Matemática eu sou pedagoga e também não fui uma aluna boa em Matemática, no período em que eu estudei, eu tinha nota pra passar, sabe. Mas, aí quando eu passei no concurso do Estado, porque foi o primeiro local que eu comecei a

trabalhar no magistério e que eu tive que dar aula de Matemática, eu fui estudar, né. Eu tive que estudar pra dar aula. [...] E aí com a prática né, você vai melhorando [...]. Então, eu tento passar pra eles isso sabe, que Matemática não é um bicho de sete cabeças, Matemática é bom de aprender, é gostoso, é possível, né. (Fragmento 8 – Entrevista com a professora pedagoga de Matemática/Ciências, C, da Escola “A”).

Conforme Libâneo (2010), a formação profissional implica em se apropriar do conhecimento teórico-crítico, das metodologias de ensino, do conhecimento das características individuais e socioculturais dos alunos, do conhecimento relativo ao papel das práticas socioculturais e institucionais na aprendizagem dos alunos, considerando os contextos concretos em que se dá a formação e tudo isso permeado pelas convicções ético-políticas.

Ao apropriar-se do conhecimento teórico-crítico, transformando as bases da ciência que ministra em matéria de ensino e orientando o ensino dessa matéria para a formação da personalidade do aluno, é preciso que o professor tenha, dentre outros fatores,

o domínio do conteúdo da matéria, como condição imprescindível para fazer análise dos conceitos, organizá-los em função dos motivos dos alunos e do desenvolvimento de suas capacidades intelectuais, e manejá-los com competência [...]. São conhecidas as deficiências na formação de professores, especialmente das séries iniciais do ensino fundamental, em relação ao domínio de conteúdos e à apropriação de ferramentas cognitivas. (LIBÂNEO, 2010, 571).

Segue outro exemplo:

O professor inicia a aula com a seguinte frase: Gente, “boi” rima com quê? Eu quero tentar formar uma frase, me ajudem, insiste. Boi termina com quê letras? Prossegue. Alguns alunos respondem: “com oi”. Então, incentiva o professor, falem uma palavra que termina com oi e formem uma frase com esta palavra. Os alunos não conseguiam identificar uma palavra que rimasse com boi. Após várias tentativas frustradas dos alunos, o professor diz: Então tá, deixa eu mudar a palavra. Chão, rima com quê? Alunos: cão. [...]. Professor: Que rima com quê, anão. [ele mesmo complementa]. Que rima com quê? Alunos: limão. Professor: que rima com quê? Aluna: sabão. [e assim ele faz uma espécie de jogo com os alunos]. Professor e alunos riem bastante. O professor coloca várias palavras no quadro e diz para os alunos criarem frases que rimam, ele dá um exemplo e pede para os alunos realizarem o restante. Ele diz: não é pra colocar palavra solta, é pra colocar uma palavra que tem sentido e ligação com a rima dela e que tenha um final parecido. Ele enfatiza: Eu vou dar 20 min para que vocês formem as frases, mas, por favor, é uma brincadeira com muita seriedade, tá. Eu quero uma frase com sentido, se não for, eu vou colocar no seu relatório. Em seguida ele conclui: “Eu vou colocar, de propósito, palavras parecidas pra vocês formarem frases com elas e vou observar a rima e o sentido. É uma frase que tem um sentido lógico”. Então ele coloca no quadro palavras como cheque e xeque, serrar e cerrar, destratar e distratar, e informa o som é igual, mas o significado não é. E assevera: se você não fizer uma frase com sentido tem algum problema, porque afinal de contas você já está no 6º. ano. Então, pensa no que você vai fazer. [...]. Um aluno solicita para apanhar os dicionários na biblioteca, o professor não o autoriza e diz que cada um deveria estar com o seu, já que no início do ano foi entregue um dicionário para cada aluno juntamente com outros materiais. O professor acessa em seu celular, no *Google*, outras tantas palavras para transcrever para o quadro e diz: Enquanto eu vou procurando aqui palavras bem *tops*, vocês já vão fazendo as frases das palavras que já estão no quadro. Em seguida muda de ideia e diz: ‘com essas aqui, vocês vão precisar de dicionário. Ele então permite que um aluno busque os dicionários. Ao ser questionado por um aluno acerca do significado de uma palavra o professor

responde: “gente eu quero que vocês perguntem para o dicionário de vocês, esquecem que eu tô aqui agora”. [...]. O aluno comenta com o colega ao lado baixinho: “o professor não explica véio”. Em seguida o professor pergunta para a turma: quem conseguiu fazer a frase com a palavra xeque com x, um aluno disse que havia feito com ch, o professor diz: pode ser então. O aluno então lê sua frase: eu queria pagar tudo com um talão de cheque, mas para fazer isso tinha que falar com o meu chefe. Professor: O cheque com ch é o quê? Dinheiro. [Ele mesmo responde] e de x? Um aluno diz: de xeque-mate. Professor: de xadrez. E continua: destratar, alguém fez? O mesmo aluno responde: é você destratar as pessoas com suas palavras. Professor: distratar? Uma aluna inicia, mas se atrapalha e não consegue. O professor diz: Joaquim você vai monitorar os alunos hoje no recreio, eu fiz um trato com você, só que a Tina tá conversando demais [altera seu tom de voz]. Então Tina, você não vai ser mais monitora do recreio, então eu tô distratando, é com é ou com i, eu quero saber de vocês. Um aluno identifica a palavra no dicionário e lê o significado. O professor pergunta: é com i? O aluno responde: claro que é. Professor: Então, é isso. Aqui, se percebe que o significado da palavra toma evidência na atividade e a rima não é mais mencionada. Ao término da aula a atividade não é concluída e nem retomada nos próximos dias. (Fragmento 9 – Observação da aula de Português ministrada pelo professor pedagogo referência, I, da Escola “B”).

Na exposição acima, a prática educativa do professor parece ressaltar a cultura do imprevisto, pois ele inicia a atividade com um objetivo e no decorrer da mesma, seu objetivo é alterado. É importante ressaltar que o planejamento prévio não deve ser engessado, o professor deve ter liberdade para utilizar sua criatividade e autonomia para alterar, no percurso do processo de ensino, sua atividade a fim de explorar mais possibilidades de aprendizagem que podem surgir no decorrer das aulas. Entretanto, é necessário que o professor tenha um direcionamento do processo pedagógico e isso ocorrerá com um planejamento que tenha em vista o diagnóstico da realidade a qual se planeja e as prioridades decorrentes deste, bem como o seu devido acompanhamento para possíveis redirecionamentos.

Todavia, não foi o que pareceu ter ocorrido na elucidação acima. Em um primeiro momento o professor não autoriza a busca dos dicionários, mas depois consente por entender que seria necessário para compreenderem o significado das palavras, que eram mais complexas. Parece que o uso do dicionário não havia sido previsto para esta aula. De início, a atividade proposta tinha um objetivo, mas passa a ter dois objetivos, no decorrer da aula. Não houve uma coerência e sistematização na organização e nem na explicação do professor referente a atividade requerida. Parece ter proposto uma atividade que não havia sido devidamente planejada. Todo o percurso da aula se deu de modo fragmentado e descontextualizado, embora o professor tenha iniciado sua aula de forma descontraída. A impressão que se tem é que a aula ia sendo preparada ou organizada à medida que ia acontecendo. O professor confirma nossa análise por meio de um trecho de sua entrevista, quando afirma: “[...] é o momento, [...] eu tento fazer um misto de coisas. Vou, volto, vou,

volto, não tem essa coisa na minha cabeça fechada. Vou trabalhando de acordo com o que eu tô vendo ali”.

De acordo com a autora Mello (2004, p. 149), ao coordenar e conduzir o processo para da aprendizagem de um aluno, é necessário que o professor compartilhe “os passos dos procedimentos didáticos, os objetivos das tarefas propostas, a divisão das tarefas possíveis e provocar a iniciativa e a atividade da criança no processo de execução da tarefa”. A atividade não foi nem concluída e nem retomada, ficando um conteúdo solto, fragmentado, descontextualizado e sem qualquer significado para os alunos. Vale dizer que a fragmentação da ação pedagógica, conforme o modelo do sistema fabril, provoca o deslocamento do foco específico de uma proposta educativa que busca o desenvolvimento pleno dos indivíduos.

Nos exemplos expostos anteriormente, os professores não conseguiram estabelecer uma relação de mediação de ensino-aprendizagem satisfatória, uma vez que seguem um padrão de estratégia didática que não garante uma intervenção no percurso da atividade proposta. Ao se restringirem em passar um exercício sem, contudo, se ater em seu percurso, deixando de investir tempo para viabilizar a reflexão dos alunos na apreensão do conhecimento pelo pensamento, os professores inviabilizam qualquer tentativa dos alunos no percurso intelectual para formar o conceito. Não há um planejamento sistematizado, o conteúdo parece ser aleatório e as atividades improvisadas.

Hedegaard e Chaiklin (2005), baseados nas pesquisas S. Scribner (1984, 1992) e Lave (1988, 1992) os quais identificaram que a aritmética é aprendida de um modo distinto do outro, nos diferentes espaços, seja em casa, na comunidade, no trabalho e na escola, tendo no ambiente escolar “o seu próprio tipo de conhecimento que na maioria dos casos não está relacionado ao conhecimento usado na vida da comunidade, de casa e do trabalho”, propõem a concepção do ensino radical-local, o qual deve “apoiar as crianças para se apropriarem dos conceitos da matéria para analisarem as suas vidas cotidianas em casa e na comunidade para que eles se tornem melhor em compreender sua comunidade e ação em relação às suas vidas futuras” (HEDEGAARD; CHAIKLIN, 2005, p. 51). Desse modo, fundamentados na distinção feita por Vygotsky (1934/1987) entre conhecimento científico e conhecimento cotidiano, os autores recomendam:

Na prática educacional o aluno deveria reconhecer que há um conhecimento acadêmico que transcende o seu conhecimento pessoal o qual deveria motivá-lo em direção ao ensino de sala de aula e conhecimento acadêmico. O objetivo do ensino radical-local é de que os alunos se apropriem do conhecimento acadêmico para que ele se torne conhecimento pessoal que é usado em relação à comunidade e outras áreas do cotidiano. (HEDEGAARD; CHAIKLIN, 2005, p. 52)

Somada à falta de domínio do conteúdo, há também que se considerar a desmotivação de alguns professores por não gostarem de ensinar determinadas disciplinas, o que evidentemente interfere negativamente na atividade de ensino e, conseqüentemente, na aprendizagem. O educador parece cumprir com uma obrigação ritualista a ser seguida, executando suas tarefas a contragosto.

Conforme Hedegaard e Chaiklin (2005), os conceitos de motivação e motivos se referem a uma relação dinâmica entre pessoa e prática. Motivos são conceituados como culturalmente criados pela prática e, portanto, têm uma influência estrutural na prática. Para os autores, “os motivos de uma pessoa se desenvolvem através de mudanças na dinâmica de uma situação social dela por participação na prática. Motivos apropriados pessoalmente se tornam um aspecto mais permanente da vida da pessoa, dando direção e atividade em diferentes situações”. Infere-se, portanto, por meio das considerações desses autores acerca do motivo e da motivação na atividade de ensino, que sem a motivação ou o motivo coerente para a realização de uma prática pedagógica sólida, o trabalho do professor resulta em uma aprendizagem frágil. A título de exemplo, registramos no fragmento 10 a fala de uma professora que menciona, no momento da entrevista, que não gosta de ensinar as disciplinas que leciona.

[...] Agora Ciências, eu acho um pouco complicado sabe, porque eu acho que a Prefeitura devia ter esse professor que desse essa matéria porque ele teria mais tempo pra trabalhar, mais pesquisa. Por que eu acho que a gente tem que fazer o que a gente gosta. Aqui, a Matemática é dividida, a professora “D” (pedagoga, professora de Arte e Geometria) trabalha Geometria, eu não gosto de Geometria, porque não foi trabalhado comigo Geometria, entendeu, assim... eu não... se for preciso a gente estuda e dá, mas se puder separar ou tiver condição de ser outra pessoa, né. E Ciências também. Eu acho complicado a disciplina de Ciências, eu não gosto, mas eu dou (Fragmento 10 – Entrevista com a professora pedagoga de Matemática/Ciências, C, da Escola “A”).

Por terem autonomia, as escolas do Ciclo II da Rede Municipal de Ensino de Goiânia – RME podem organizar, de acordo com seu quadro de professores, a divisão de disciplinas que compõem o currículo. Na Escola “A”, optaram por não centralizar as várias disciplinas em um único professor pedagogo referência como no caso da Escola “B”. Em sua organização, preferiu-se dividir as disciplinas Geo/História, Ciências/Matemática e Arte/Geometria de acordo com o domínio e/ou preferência dos três professores pedagogos que compõe o quadro de professores da turma em estudo. As demais disciplinas Português/Inglês, Educação Física são ensinadas por professores licenciados na área. Ainda assim, a professora mencionada na citação acima revela insatisfação em ministrar, principalmente, a disciplina de Ciências. No caso da Escola “B”, que optou por continuar no

Ciclo II com o professor referência, como ocorre no Ciclo I, um dos professores pedagogos referência é licenciado em Arte e, é claro, há um domínio maior de conhecimento sobre esta área em detrimento das outras. Há um dado relevante nesse aspecto, que vale ser registrado: muitos dos professores que já possuem uma licenciatura optam por fazerem também a licenciatura em Pedagogia oferecida pelas pequenas universidades particulares, às quais reduzem dois terços da carga horária do curso porque aproveitam créditos da graduação da primeira licenciatura. Muitos professores preferem fazer esta segunda formação, porque nos concursos públicos oferecidos pelo município, o número de vagas oferecidos para um professor pedagogo é infinitamente superior ao número de vagas de um professor licenciado por qualquer outra área do conhecimento. Daí a necessidade urgente de se pensar as consequências negativas que estes cursos aligeirados e deficitários trazem para a formação dos profissionais da educação.

Outra questão a relatar, nos dados coletados acerca da formação, é a de que dos 19 professores entrevistados, 04 informaram, através de questionário, que participaram de alguma formação que trata especificamente acerca da temática da cultura, sendo 01 da Escola “A” e 03 da Escola “B”. Um deles afirma ter realizado uma especialização que abordou este tema, porém de modo reduzido. Uma professora afirma ter, em seu curso de especialização, vários módulos que tratavam do assunto. Outra professora diz ter tido em sua grade curricular da graduação a questão da cultura abordada, embora muito restrita. E o outro professor entrevistado diz que por ter feito uma primeira graduação em licenciatura em Arte, ao fazer sua segunda graduação em Pedagogia, o fez com carga horária restrita, uma vez que podia aproveitar créditos do curso anterior. De maneira que, embora tenha estudado o tema da cultura em sua segunda formação, este foi tratado de modo aligeirado. Os demais professores realizaram graduação e especializações que não abordaram o fator cultural. Portanto, a maioria dos educadores não teve, em sua formação inicial ou continuada, estudos acerca do tema cultura.

Nesse sentido, têm-se alguns relatos dos professores pesquisados acerca do tema, a partir do questionamento da pesquisadora: Dentre os cursos que realizou em sua formação houve algum que tratou especificamente do problema da Cultura (cultura escolar, cultura do aluno, cultura científica)? “Não. Eu busquei saber no tempo que a gente tem de experiência, na prática, não num curso específico sobre cultura. Nunca”. (Professora pedagoga, “K”, atualmente exerce a função de coordenadora pedagógica da Escola “A”). “Só mesmo na graduação, porque as pós que eu fiz não fala muito não. E na graduação também só em algumas disciplinas né, não teve tanto não”. (professora pedagoga, M, atualmente

coordenadora pedagógica da Escola “B”). “Não, em momento nenhum foi falado. Eu tive muita ênfase na cultura quando eu trabalhei na Educação de Jovens e Adultos. A cultura fazia parte do projeto AJA e a gente discutia muito sobre a cultura, então foi mais na formação continuada, né”. (Trecho da entrevista com a professora de Português, E, da Escola “A”). E em outra entrevista:

Bom meu curso de graduação e acho que como quase todos é bem falho né. Muitas coisas acabam ficando pra trás, acabam deixando a desejar. E que eu me lembre mesmo, no curso de graduação em Geografia, a gente mal tem contato com a sala de aula, sendo que você tá lá, tá sendo preparado pra isso, né. Então assim, não só dessa falta de tratar o tema cultura, mas em vários outros pontos. E também no meu curso de pós-graduação eu fiz docência universitária também quase não existe o foco na questão cultural, é mais questão de didática, de prática. (Fragmento 11 – Entrevista com o Diretor da Escola “B”).

Buscou-se uma narrativa de um professor pedagogo, referência da Escola “B”, constante no fragmento 12, o qual menciona que em sua graduação o tema da cultura marca sua trajetória profissional. Como ele mesmo pontua:

Tem uma palavrinha que a gente estudou na Pedagogia que foi o relativismo cultural, né. Esse ato de relativizar. Marcou minha carreira acadêmica, você enxergar o outro com o olhar do outro. Eu tenho que considerar o histórico dele [do aluno] e isso muda tudo. Tem como você ter o contato com várias culturas, sem diminuir a do outro. Mas, a maioria da sociedade desvaloriza a cultura do outro. Gente aqui, a cultura sertaneja, por exemplo. Eles [os alunos] tão dentro do mundo sertanejo e tão desvalorizando a cultura, pera aí, o quê que tem de bom? Tem música que não rola, mas uai, tem música interessante. Você não pode pegar tudo e falar assim: “nossa eu odeio”, pera aí. Você não conhece então, porque têm muitos cantores sertanejos que tem toda uma cultura, uma história por trás daquilo ali que você não pode falar que odeia. [...] Mas, então vamos ver o quê que é bom? Agora colocar tudo num padrão assim, não concordo não (Fragmento 12 – Entrevista com o professor pedagogo referência, I, da Escola “B”).

No relato acima, pode-se perceber que o professor faz uma confusão entre cultura e expressões culturais específicas ou mesmo em relação ao conceito disseminado, pela via dos meios de comunicação, da indústria cultural³². Grosso modo, a indústria cultural, segundo a Teoria Crítica de Adorno e Horkheimer aponta um fator essencial na construção da consciência da coletividade nas sociedades massificadas. Seus produtos não são artísticos, mas são produtos que objetivam promover uma satisfação temporária, capaz de agradar seu público submetendo-o ao monopólio acrítico, já que seus produtos seguem uma lógica de mercado e consumo consensual.

Entretanto, Pérez Gómez (1999, p. 16), considera a cultura como um conjunto de significações, perspectivas e comportamentos partilhados por um grupo social específico, que

³² Ver sobre este assunto na obra DIALÉTICA DO ESCLARECIMENTO: Fragmentos Filosóficos, 1947 (Dialektik der Aufklärung – Philosophische Fragmente) de Theodor W. Adorno e Max Horkheimer.

“facilitam e ordenam, potencializam e limitam os intercâmbios sociais, as produções simbólicas e materiais e das realizações individuais e coletivas dentro de um marco espacial e temporal determinado”³³. Nesse sentido, os costumes, os sentimentos, os rituais etc. que circundam a vida individual e coletiva dos sujeitos inseridos no contexto escolar, devem ser levados em conta no processo pedagógico.

Vale ressaltar, ainda quanto à formação docente, que, de acordo com Pérez Gómez (1999, p. 179-180), nas últimas décadas, “a preocupação pelo desenvolvimento profissional do docente, tanto em seus aspectos de formação como de exercício de sua prática [...], se tem convertido não só em um problema político, administrativo e técnico”, mas em um relevante objeto de pesquisa, análises, discussões públicas e desenvolvimento legislativo. Ele também ressalta que, em boa parte das pesquisas e nos programas de reformas, “a necessária transformação da escola e o incremento da qualidade do ensino vinculam habitualmente com a modificação da função docente e o necessário enriquecimento de seu desenvolvimento profissional”.

A cultura perpassa todas as instâncias sociais e, como aponta Forquin (1993), não dá para se pensar em educação se não se pensar em cultura e vice-versa. A educação e a cultura são realidades complementares e recíprocas que não podem ser dissociadas uma da outra. Assim, a educação não se dá alheia à cultura, é por esta via que a cultura se transmite e se perpetua. Portanto, é imprescindível que os professores considerem as distintas formas de apreender a cultura em sua ação pedagógica e seu relevante papel na escola no fomento da universalização dos direitos à educação e do desenvolvimento humano.

Embora todos os professores estejam imersos em práticas culturais, a concepção que apresentam é, no mínimo, simplificada e insuficiente acerca do papel da educação e da cultura no desenvolvimento da sociedade. É fundamental que haja políticas públicas que viabilizem a formação continuada para o professor, a fim de que preencham esta lacuna deixada pela formação inicial, pois repensar suas concepções e práticas pedagógicas, construindo-as e reconstruindo-as com o intuito de garantir a formação humana dos sujeitos envolvidos no processo pedagógico se faz urgente na sociedade atual.

Os dados apontados na Tabela 01, sobre a prática profissional dos pesquisados, são bem distintos entre as escolas pesquisadas. Enquanto que na Escola “A”, a maioria apresenta mais de 15 anos de docência, na Escola “B”, a maioria possui entre 5 e 10 anos de docência. Dos 16 participantes, 11 já exerceram outra função além de professor (coordenador/diretor),

³³ Tradução da pesquisadora.

dos quais 07 são da Escola “A” e 04, da Escola “B” A minoria, 05 profissionais, nunca exerceu outra função além da docência. Dos 11 profissionais que exerceram ou exercem outra função além da docência, ao serem questionados se esse fato interferiu ou interfere em sua concepção de cultura, 03 disseram não ter interferido, os demais, 08, disseram ter interferido, e as razões são diversas. Dois apontaram que a visão se amplia e, desse modo, se tem um olhar diferenciado para a diversidade cultural, uma vez que muitos assuntos extrapolam a sala de aula. Outros quatro educadores disseram que, ao assumir novas funções na escola, se observa mais e melhor o todo e o contato com a comunidade escolar, de modo geral, se amplia e se aproxima mais dos problemas da realidade local. Outros dois falaram que as possibilidades de formação enquanto se desempenha uma função na gestão da escola favorece a uma compreensão melhor da complexidade acerca desse tema.

Quanto à permanência na mesma unidade educacional, a maioria dos educadores da Escola “A” está na mesma unidade escolar entre 06 e 10 anos, enquanto que na Escola “B”, a maioria está nessa escola há menos de 05 anos, na mesma unidade educacional. Observa-se também que a maioria dos educadores da Escola “A” exerce a profissão há mais de vinte anos e já desempenharam outras funções na escola além de professor, como coordenador pedagógico, coordenador de turno e diretor. O contrário ocorre na Escola “B”, pois a maioria exerce a função de docência a menos de 10 anos e a metade dos profissionais exerceram outra função na escola além de professor. Aqui nesse item, pode-se inferir que o coletivo de educadores da Escola “A” trabalha há mais tempo junto e se percebe, na observação do cotidiano escolar, um coletivo mais coeso na rotina e na organização da escola, o que não se percebe na Escola “B”. Há mudanças de horários de aulas, sem aviso prévio aos professores, como expõe os trechos abaixo, de falas dos professores desta escola. A impressão que se tem é que a escola parece funcionar de maneira improvisada. Ainda não se firmou uma rotina diária de atividades. Há muitos desafios que ocorrem no dia a dia sem que haja um planejamento prévio. A seguir, são listados alguns exemplos:

A professora expõe em sala da aula seu descontentamento com a desorganização da escola. Ao solicitar o livro didático de sua disciplina a um aluno ele responde: eu não trouxe o livro porque eu não tenho horário. Professora: Gente, vocês estão muito infantilizado, ano que vem vocês irão para o Ciclo III. Eu assustei, em agosto e não tem horário? Eu não sou mãe de vocês mas vou dar um conselho, aprenda a se organizar. Então peça seu colega que tem o horário e anote. No Ciclo III é diferente, vocês terão vários professores, esse negócio de tia, de caderninho, não vai existir não. Então vamos amadurecer. Semana passada eu me estressei porque mudaram o horário e não me avisaram também. Mas, os dias são os mesmos, 3ª e 5ª feiras, mudou só a ordem das aulas e não o dia, então não justifica não ter trazido o livro. (Fragmento 13 – Observação da aula de Inglês da professora G, da Escola “B”).

A pedagoga, referência, havia dito aos alunos há três dias, que no 1º. horário de aula da 2ª feira, eles iriam para a biblioteca da escola pesquisarem acerca do tema Idoso. Também devido a um Concurso de redação que os alunos participariam. Porém, esse momento não ocorreu, permanecendo os alunos em sala de aula. Ao ser questionada por uma aluna, ela disse: “era para usar a biblioteca no 1º. horário, mas tava tendo reunião do Conselho lá, aí não pode ir para lá”. (Fragmento 14 – Entrevista com a professora pedagoga referência, H, da Escola “B”).

A professora de Educação Física é surpreendida com seu local de aula, a quadra de esportes, por estar sendo lavada pelas profissionais do administrativo, em seu horário de aula. A professora não havia sido informada. Ao questionar a coordenação de turno, ela obteve a seguinte resposta: “isso ocorrerá duas vezes por semana, quando a quadra será lavada no 1º. horário”. A professora se dirige a pesquisadora e diz: “a turma F2 ficará prejudicada, pois suas aulas de Educação Física são neste horário. O pátio coberto seria sua outra opção, mas faltou uma professora do Ciclo I e a outra professora de Educação Física está ocupando lá”. [A turma aguardou durante 40’ do lado externo à quadra, até que a mesma fosse inteiramente limpa. Restando apenas 20’ para o término da aula]. (Fragmento 15 – Observação da aula de Educação Física da professora F, da Escola “B”).

Nos argumentos das professoras, apresentados nos fragmentos 13, 14 e 15, nota-se uma cultura do imprevisto, da desorganização nesta unidade escolar, pois a cultura organizacional da Escola “B” não inclui uma rotina sistemática, pelo contrário, há uma desarticulação em sua organização institucional e curricular. Os professores são frequentemente pegos de surpresa no percurso do desenvolvimento de seu trabalho, o que interfere significativamente no processo de ensino-aprendizagem e, conseqüentemente, no desenvolvimento da formação integral dos alunos.

Entende-se ser necessário que a estrutura organizacional da escola não deve ser rígida a ponto de bloquear a criatividade e a autonomia dos sujeitos inseridos nesse contexto, mas há que se ter o mínimo de rotina e de diálogo necessários para que a escola e os professores atuem como mediadores, de modo a promoverem mudanças qualitativas no desenvolvimento e na aprendizagem dos alunos. É bem verdade que no percurso da educação no Brasil, o planejamento cumpriu uma diretriz essencialmente burocrática e de controle do trabalho, ao longo do regime militar. Redefinir sua função e forma de atuação e organização é fundamental para que sua perspectiva não seja meramente instrumental e técnica. É necessário que o planejamento assuma sua função de mediação e articulação do trabalho pedagógico coletivo, democratizando-o no processo ensino-aprendizagem.

No que se refere à carga horária de trabalho dos professores, esse foi o único item semelhante apresentado em ambas as escolas, apenas um educador de cada escola trabalha apenas um período de 4h diárias e apenas um educador de cada escola trabalha três períodos, ou seja, 12h diárias. Os demais, 12 profissionais, trabalham dois períodos, isto é 8h diárias. Desse modo, infere-se que a minoria destes trabalhadores da educação conta com um tempo

disponível extraescolar para se dedicar a estudos e formação continuada, já que a maioria trabalha em mais de um período diariamente – os turnos trabalhados não necessariamente são na mesma escola.

Assim, até aqui se fez um apanhado geral da caracterização da formação e vínculo dos professores com a profissão e com as instituições de ensino pesquisadas. Acredita-se ser importante, nesse momento, pontuar acerca da organização do trabalho realizado nas escolas, a fim de compreender como a cultura se expressa em seu cotidiano.

2.4 Organização do trabalho nas escolas

Cada escola tem sua configuração própria, à qual estabelece as relações pessoais e curriculares, conforme aponta Pérez Gómez. Baseado em Goodman (1992), o autor afirma que compreender as interações significativas, sejam elas conscientes ou inconscientes, que se formam no interior da instituição escolar entre os sujeitos ali inseridos e que geram maneiras de pensar, sentir e agir é fundamental para se entender a realidade social que a constitui. Para ele, “a organização comportamental dos estudantes, seu agrupamento, a hierarquia escolar, a avaliação dos docentes, o currículo, os ritos, os costumes da vida social na escola, as habilidades dos agentes implicados, as expectativas da comunidade social” e, ainda, as interações que ocorrem entre os professores e entre estes e os alunos são atributos da cultura da escola que “condicionam e pressionam o comportamento de todos os implicados na vida escolar” (PÉREZ GÓMEZ, 1999, p. 154).

Durante a permanência da pesquisadora no campo, observou-se que ambas as escolas buscam fortalecer sua identidade ao estabelecer relações e vivências de modo que tanto sua organização quanto as atividades culturais ou de convivência tenham o mesmo peso que as tarefas acadêmicas, de estudo, de ensino e aprendizagem de conteúdos escolares. Compreendem que estas últimas tarefas têm sua relevância muito em decorrência das interferências da diversificada vida coletiva e cotidiana, de maneira que são indispensáveis na atividade acadêmica.

A seguir, descrever-se-á alguns aspectos, considerados importantes para a realização deste trabalho, que foram observados nas escolas investigadas. Esses aspectos, presentes em sua rotina diária, são: a entrada e saída dos alunos, a organização das aulas, bem como o comportamento e disciplina dos alunos, os recreios, os momentos do lanche, a sala de leitura, o ambiente informatizado, os trabalhos com alunos com dificuldade de aprendizagem – reagrupamento, o planejamento, a avaliação, bem como alguns projetos, os quais serão descritos em conjunto das atividades citadas anteriormente.

2.4.1 A entrada e saída dos alunos

Na Escola “A”, ao chegarem à escola, os alunos já se posicionam em fila de acordo com sua turma, no pátio. Realizam uma oração e são encaminhados pelos professores, para suas respectivas salas de aula, a começar pelas turmas iniciais do Ciclo I. Durante todo o período de pesquisa nesse campo, a maioria dos educadores já estava posicionada antes das 7h para encaminharem seus alunos, em fila, para as suas salas de aula. De modo que às 7h5min os alunos já estavam em sala de aula para o início das aulas. Em nenhum dia de trabalho em campo se percebeu atraso de algum professor. Há uma tolerância de atraso de 15 minutos para a entrada dos alunos. Quando um responsável deixa seu filho após o horário tolerável, a própria auxiliar administrativa, que ocupa a função de porteira, o orienta no sentido de que tal intercorrência não deve acontecer novamente. Raramente, se observou atrasos dos alunos e, vez por outra, alguns poucos ultrapassavam o horário limite, de modo que se repetisse eram advertidos pela coordenação de turno.

Na Escola “A”, todas as segundas-feiras, impreterivelmente, ocorrem o Momento Cívico, quando o Hino Nacional é executado. Falar-se-á um pouco mais acerca desse Projeto a seguir. Às 11h20 min é o horário de encerramento das aulas, porém às 11h10 min alguns alunos são liberados, pois dependem de transporte escolar. Nestes 10 minutos finais, os demais alunos ficam aguardando, em sala na presença do professor, a chegada de seu responsável.

Os alunos que participam do Programa Mais Educação permanecem na escola, pois as 11h30 o almoço é servido. Em seguida, eles fazem a higienização e às 12h eles se dirigem para uma sala e dormem até às 12h50 min em colchonetes, onde se iniciará os trabalhos no turno vespertino.

Na Escola “B”, a organização é a mesma tanto de entrada quanto de saída dos alunos, porém observou-se, durante o período de pesquisa em campo, que vários professores, inclusive com várias incidências dos mesmos professores, chegavam à escola atrasados, iniciando as aulas com 10, 15 e até 35 minutos após o horário inicial. Da mesma forma, boa parte dos alunos também chegava atrasada e era liberada pela porteira. Ao questionar com essa profissional sobre o limite de entrada dos alunos ela informou que: “é no máximo 15 minutos, mas muitos ultrapassam esse horário, a gente chama a atenção, mas não adianta, são sempre os mesmos. E a gente não pode barrar, né. A Secretaria não permite, diz que o aluno tem direito de assistir aula, então a hora que ele chega, ele entra. Mas, geralmente eles atrasam uns 15, 20 minutos. Não passa disso não”. Na saída, os alunos do Programa Mais

Educação não permanecem na escola, eles retornam às 13h, juntamente com os alunos do período vespertino.

Uma análise a ser considerada, nesse sentido, é que enquanto em uma escola há uma rigidez no cumprimento dos horários, sobretudo na entrada dos alunos para o início das aulas, na outra escola, há uma maior flexibilização do horário. Os alunos chegam a qualquer tempo o que é salutar, já que a escola deve ser aberta para receber a todos a qualquer tempo. É preferível permitir que os alunos cheguem atrasados a não participarem de nenhuma aula por não terem cumprido com o horário estabelecido. Todavia, não se observou nenhuma proposta de trabalho realizada com este aluno para suprir o conteúdo dado antes de sua chegada.

Há no PPP de ambas as escolas o projeto Momento Cívico, o qual se destina a executar o Hino Nacional uma vez por semana, a fim de desenvolver o espírito patriota e motivar toda a comunidade escolar a aprender a letra do Hino e valorizá-lo. Ambas as escolas têm em seu PPP essa proposta³⁴.

Na Escola “A”, esse projeto ocorre sistematicamente, todas as segundas-feiras no início das aulas, no pátio, com a participação de todos os alunos, professores, equipe gestora e funcionários administrativos. Aqueles alunos que chegam atrasados, durante a execução do Hino, permanecem do lado de fora da escola, aguardando seu término para entrarem na escola. Desse modo, percebe-se que na Escola “A” se inicia uma cultura de respeito às questões patrióticas. Todavia, na Escola “B”, não foi observada a realização deste momento, em todo o período de permanência da pesquisadora na escola.

Vale ressaltar que, sobretudo, na Escola “A”, tem em sua estrutura organizacional uma cultura que reforça práticas da pedagogia tradicional, uma vez que suas práticas têm como metas inculcar hábitos comportamentais socialmente aceitos, propiciando o fortalecimento dos sentimentos moral e cívico. Uma tradição escolar pautada por valores culturais próprios do governo republicano e do regime militar, que visava disciplinar os indivíduos e fazê-los obedientes às normas hierárquicas daquele contexto. A prática de cantar o hino nacional e da oração, um dos pilares da pedagogia jesuítica³⁵, também é bem valorizada em uma das escolas pesquisadas.

³⁴É um Projeto proposto pela SMEE amparado pela Legislação.

³⁵Uma discussão mais aprofundada sobre o assunto encontra-se no livro História das ideias pedagógica no Brasil, de Dermeval Saviani, publicado em 2007 pela Editora Autores Associados.

2.4.2 A organização das aulas

Na Escola “A”, a organização das aulas ocorre da seguinte forma: há 04 aulas diárias com duração de 1h cada, com um intervalo de 20 min para o recreio após o segundo horário. Todavia, em dois dias da semana, as quartas e sextas-feiras, há uma variação de horários de aulas, sendo ocorrem apenas 03 aulas com duração de 1h20 cada, com o intervalo para o recreio ocorrendo após o segundo horário, 20 min mais tarde. Esta organização foi decidida coletivamente pelos educadores, sendo que as disciplinas contempladas com aulas de maior duração dizem respeito a duas aulas de Português, duas aulas de Matemática, uma aula de Ciências e uma aula de História. Embora haja a flexibilização dos horários, estes são seguidos criteriosamente. A organização dos Ciclos de Formação propõem uma flexibilização dos tempos de aprender, ultrapassando a preocupação em se trabalhar com os conteúdos de maneira enquadrada em um tempo previsto. A grade paritária entre as distintas áreas do conhecimento também foi um avanço dos Ciclos de Formação, uma vez que não se prioriza uma disciplina em detrimento de outra. Todavia, nesta escola, organizaram uma grade de horários em que se privilegiam as disciplinas consideradas prioritárias, quais sejam: Português e Matemática.

Na Escola “B”, diariamente, ocorrem 04 aulas com duração de 1h cada, com intervalo de 20 min após o segundo horário. Todavia, nesta escola ainda ocorre a existência do professor referência, pedagogo, como no Ciclo I. Ao ser responsável pelas disciplinas de Português, Matemática, Ciências, História e Geografia, a duração das aulas é bem flexível. Às vezes, ocorria que em um dia estava previsto no horário do aluno uma aula de Português, uma de Ciências, uma de História e uma de Matemática, por exemplo, e o professor estendia a aula de Português, de modo que a aula seguinte era ignorada. O que sugere afirmar que também há prevalência de um conteúdo sobre o outro, por parte do professor referência, mas, nesse caso, devido ao domínio um pouco maior de um determinado conteúdo sobre o outro. E seu depoimento confirma essa afirmação, ao justificar que não cumpriu o horário previsto para a grade curricular daquele dia:

Hoje teria aula de Matemática, mas eu tive que voltar no conteúdo de Português, várias vezes, para não ficar incompleto. Mas, depois quando for aula de outra disciplina eu dou o conteúdo de Matemática para não ficar prejudicado. Aqui a gente tem essa flexibilidade no horário (Fragmento 16 – Trecho de entrevista com o professor pedagogo referência ‘I’, da Escola “B”).

Durante três semanas de aulas, observadas pela pesquisadora, o professor ministrou apenas duas aulas de Matemática em sua turma. Na maioria das vezes, utilizou o horário de

aula desta disciplina para realizar outras propostas de trabalho. Aqui o professor usa da possibilidade de flexibilização dos horários, conforme propõe os Ciclos, porém para priorizar as disciplinas que mais tem domínio de conteúdo. De acordo com Gimeno Sacristán (2002), o currículo é sempre uma escolha particular de cultura, manifesto por um grupo específico dotado de poder para efetivá-lo como projeto para a instituição escolar.

2.4.3 O comportamento dos alunos e a disciplina em sala de aula

Na Escola “A”, a conduta dos alunos difere na medida em que eles se deparam com determinados professores. Percebe-se que as diferentes maneiras com que ocorre a mediação na relação entre professores e alunos interferem significativamente na conduta e na aprendizagem dos alunos, contribuindo ou não para o seu desenvolvimento integral. Nas aulas da professora “E”, de Português/Inglês, os alunos são participativos, lhes é dada a oportunidade de dialogar com a professora acerca do conteúdo tratado. Há uma relação de respeito entre eles. Já nas aulas da professora “C”, de Matemática/Ciências, os alunos permanecem em silêncio, praticamente durante todo o período da aula, raramente se falam entre si e quando o fazem é com muita discrição e com tom de voz baixo, a fim de que a professora não perceba, pois são chamados à atenção.

Quando apresentam alguma dúvida acerca de um conteúdo, se arriscam pouco a fazer perguntas, o fazem com cautela. A professora demonstra uma postura rígida, impõe uma disciplina muito firme em sala de aula, faz ameaças quando as regras estabelecidas não são cumpridas. Não há, em suas aulas, uma proposta dialógica e reflexiva em propositura de construção do conhecimento. E, nas aulas expressas do professor “A” de Geografia/História, além de o livro didático ser o único instrumento utilizado, pelo menos durante o período da pesquisa de campo, o professor não consegue manter minimamente a disciplina na turma para expor o conteúdo de sua matéria. Os alunos não respeitam sua figura de autoridade e, muitas vezes, o professor fala sozinho, em meio à balbúrdia da turma.

Portanto, ficam claras, nesta turma, que os mesmos alunos apresentam diferentes atitudes diante das distintas posturas dos professores. Evidenciando três formas de se estabelecer relações com os alunos e de realizar diferentes tipos de mediação, além de tentar manter a disciplina, as regras e os acordos. A cultura da sala altera conforme muda o professor. As práticas comportamentais e de envolvimento com a atividade de estudo variam conforme modificam os professores. A mediação didática dos professores interfere ao ponto de mudar toda a dinâmica das relações em sala de aula. Eis os exemplos:

Em uma proposta em que a aula era leitura livre, a professora chega à sala, com uma caixa de gibis, os quais são expostos rente à lousa e diz: “Gente, vocês já sabem, né. Cada um vem até o quadro pega o seu gibi, volta pro seu lugar e leitura silenciosa”. Ela conduz chamando fila por fila. Alguns alunos conversam ao que ela diz: “pessoal, pode parar. Aqui não é recreio não. Pode parar Benjamim, se você não ficar calado você vai sair. A leitura é com os olhos. Tira esse capuz da cabeça, já foi falado que não pode” [esse aluno estava com uma blusa de frio com capuz]. Uma menina pergunta, após ter pegado seu gibi: “Vale trocar?” A professora responde: “depois que você ler esse aí, pode trocar”. “Luiza”, uma aluna com dificuldade de aprendizagem está em pé, a professora diz: “Luiza, agora é hora de leitura. Pegue um gibi e volta para seu lugar”. [...]. Durante todo o período da aula, os alunos realizam essa atividade, silenciosamente e a professora permanece sentada em sua carteira realizando também a leitura. À medida que iam terminando a leitura de um gibi, deveriam se levantar devolver o que fora lido e apanhar outro. Nesse momento dois alunos se levantam. A professora diz: ‘eu não mandei levantar e conversar. Voltem para seus lugares’. O aluno diz: ‘eu tô falando com ele porque vamos fazer um trabalho junto’. “É da minha aula?”, pergunta a professora. Ele diz: “não”. Professora então diz: ‘então volta para o seu lugar’. O aluno tenta argumentar, e ela diz: “Não, eu não quero saber, vai fazer a atividade que mandei”. Um aluno tem a iniciativa de compartilhar com a professora a história lida, quando uma aluna tenta participar da conversa e a professora, imediatamente, se dirige a ela e diz: “Gente vocês intrometem onde não são chamados. Sandra fica na sua, o que você tem que dá pitaco?” Nesse momento a coordenadora de turno entra em sala para dar um aviso, ao que a professora diz: “foi até bom você ter vindo aqui agora. Mais uma vez eu tive uma discussão com a Sandra. Eu já desisti dela. Da próxima vez, ela não ficará na minha aula. Ela dá pitaco onde não é chamada”. A coordenadora então diz: “Semana que vem tem reunião com os pais e a gente vai pontuar tudo isso. Da próxima vez professora, manda ela pra minha sala”. A professora responde: “Da próxima vez eu vou dar advertência para ela”. [...], a aula é interrompida com o momento do lanche. Nesse momento um aluno conversa com o colega a respeito da história que está lendo, ao que a professora diz: “Não é hora de conversar é hora de lanche, o recreio é mais tarde. O recreio é lá fora, aqui dentro não. Podem sentar em seus lugares”. Os alunos terminam de lanche e voltam a ler seus gibis, até o término da aula, silenciosamente e imóveis. O sino toca para o recreio e os alunos rapidamente se levantam para devolverem os gibis. A professora os faz voltar para suas cadeiras e diz em tom alto e firme: “pode voltar, cada um pega seu gibi e coloca na caixa”. (Fragmento 17 – Observação da aula da professora pedagoga, C, da Escola “A”)

Em dois meses de observação, nesta turma, essa mesma aula se repetiu por mais três vezes. Durante o percurso dessa aula, que teve duração de 1h e 10 min, não se observou qualquer indício de intervenção por parte da professora durante a atividade de estudo dos alunos que, por sua vez, devem contar com o princípio criativo ou transformador que a atividade requer, para que, de fato, ocorra a transformação ou o desenvolvimento do indivíduo. Tomando por referência a teoria de Davydov (1999), não há atividade de ensino na proposta metodológica descrita acima, uma vez que nenhuma das crianças participou efetivamente de seu processo de aprendizagem. Isso porque, em uma atividade de ensino, pressupõe-se uma organização sistemática e intencional do professor para que se atinja um determinado objetivo. Para Vigotsky (2007), a mediação supõe um processo de intervenção de um elemento que intermediará a relação que ocorre entre o aluno e o processo de sua aprendizagem para que o desenvolvimento de suas ações psíquicas aconteça.

Nesse episódio, constante no fragmento 17, o que se observa é o controle exercido pela professora, por meio de ameaças e delações, em sua prática educativa, manifestando um aspecto cultural típico da escola, em especial de origem jesuíta, que se utiliza de meios coercitivos para manter a “ordem” em sala de aula. A atitude autoritária da professora, ao tentar minimizar a indisciplina em sala de aula, acaba por exercer um poder coercitivo e coibidor a fim de fazer calar aquele que não corresponde às suas ordens. De acordo com Patto (1993, p. 219), “o medo de perder a autoridade pode decorrer não só do temor do ataque, mas também da necessidade que sentem de resgatar o prestígio e o reconhecimento perdidos ao longo da história social do professorado”, atitude própria do modelo de abordagem tradicional.

Na cena a seguir, registrada no fragmento 18, tem-se outro exemplo que mostra a maneira de os alunos se comportarem em sala de aula, contrastando-o com o exemplo do fragmento 17.

O professor entra em sala dizendo: “Por que vocês estão andando? Continuam conversando que não vão beber água nem ir ao banheiro. Abram o livro de História da pág. 70 a 77”. Um aluno pergunta: “É pra copiar as questões?” O professor diz: “Evidente, né”. Prossegue: “Ontem na reunião dos pais, reclamaram que não tem conteúdo de História no caderno de vocês. E alguns ‘bonzinhos’ ainda dizem que eu não passo nada. Então eu disse a eles que nos 10 min finais eu vou colocar no caderno de vocês o que foi dado. Eu vou pegar mais pesado sobre isso aí. Infelizmente alguns alunos não são de confiança. Eu digo isso porque alguns arrumam desculpa o tempo todo pra sair da sala e não pegam o conteúdo”. O professor solicita para um aluno ler o início do texto. Entre um parágrafo e outro, o professor interrompe a leitura para chamar a atenção dos alunos dizendo com tom bravo e alta voz: “Eu não tô conseguindo ouvir nada. Olha, a maioria das escolas estão em greve. A nossa não. Se vocês não querem aula, fiquem em casa. Aproveitem. Querem ser espertos demais. Sejam inteligentes. Aproveitem o momento”. [...] dois alunos, brincando, acabam cometendo um acidente: uma aluna joga a caneta para frente e pega no rosto do colega. Eles são mandados para a coordenação. Mas, logo em seguida, eles retornam sem qualquer questionamento do professor [...]. O professor reforça: “O tempo que eu perder chamando a atenção de vocês é o que vocês vão ficar sem recreio, é o tempo que eu vou tirar do recreio de vocês”. Sem resultado, o professor passa a anotar no quadro o nome de alguns alunos e diz: “Algumas pessoas aqui não querem recreio, né?” E continua: “olha tá muito difícil trabalhar nesta turma. Vocês acham que eu gostaria de tá aqui? É claro que não! Tem coisas melhores para fazer. [...] Vocês confundem as coisas. Eu tentei burlar as normas da escola [diz respeito a deixar os alunos saírem para irem ao banheiro ou beberem água fora do horário, por exemplo] para ajudar vocês, mas vocês aproveitam, acham que a gente é bobinho”. [...] A conversa e a dispersão continuam, o professor mais uma vez interrompe a leitura e diz para uma aluna que estava em pé conversando com uma colega: “Lia, o que você tá fazendo fora de seu lugar, sem livro, e conversando o tempo todo. Volta para o seu lugar. Enche até bolinha de gude. Uma folga danada”, lamenta o professor. O sino toca e os alunos saem em disparada para o recreio. O professor ignora os nomes colocados no quadro e a ameaça de ficarem sem recreio (Fragmento 18 – Observação da aula de História do professor pedagogo, A, da Escola “A”).

Esse episódio mostra também que a proposta de trabalho deste professor não promove a atividade de ensino, tampouco à atividade de estudo. Segundo Freitas e Limonta (2012, p. 81), para que haja atividade de estudo é necessário que a atividade de ensino seja criativa e percorra um caminho didático que considere, “na proposição de tarefas, as relações entre a área do conhecimento, as especificidades dos conteúdos e as características dos alunos”. É necessário que o professor crie uma proposta de trabalho que leve em conta o motivo, os interesses dos alunos, conforme aponta a teoria histórico-cultural.

Na aula exposta acima, a maioria dos alunos não demonstrava qualquer interesse pelo assunto tratado, além de não evidenciar qualquer empenho em se aproximar da atividade de estudo. A aula se resume em ler o texto, seguida pela explicação do professor, em meio ao tumulto da aula resultante da indisciplina dos alunos. De acordo com Aquino e Cunha (2013, p. 4), baseados em Elkonin (1986), a atividade de ensino se estrutura em três fatores, quais sejam: “o conteúdo da matéria que se ensina, da metodologia concreta que se usa para ensinar e da forma de organização do trabalho dos alunos. Este último aspecto pressupõe a reorganização profunda dos programas escolares e do processo de ensino”. É fundamental que o professor se envolva com a sua própria atividade de aprendizagem, à qual o auxilia a tomar consciência de sua práxis pedagógica, a fim de lidar melhor com as tensões e contradições do sistema educacional em que está inserido, de modo que compreenda tanto o papel da escola quanto ao seu próprio papel na escola, dado as condições sociais, políticas e econômicas que está submerso.

Outra análise a ser feita é que, embora a atitude do professor tenha sido semelhante à da professora da cena anterior, apresentando uma postura autoritária que reforça o controle, a ameaça, a ironia e até mesmo o sadismo, práticas que divorciam ensino e aprendizagem, ele não consegue manter a turma em atividade de estudo. Os alunos se dispersam e sua atitude frente ao professor é bem distinta do que revelaram na outra passagem, inferindo a total e completa falta de autoridade do professor em relação a esta turma, uma vez que o comportamento dos alunos é de descaso às ameaças do professor. Parece que eles, por conhecerem os professores, sabem exatamente o limite em que podem chegar.

Na conduta dos professores acima se evidencia uma escola que tem em sua cultura a obsessão pela manutenção da disciplina, da ordem, da organização, próprias dos moldes da escola com uma abordagem tradicional. Há aqui uma nítida prioridade pelo controle em detrimento ao conhecimento. Nesse sentido, Enguita (1989, p. 187) adverte:

Através da imersão sistemática em algumas relações sociais educacionais isomorfas com as relações sociais de produção dominantes, a escola seleciona nos indivíduos

que constituem seu público aqueles traços que mais convém a estas, e se não existem previamente de forma potencial, utiliza todos os recursos a seu alcance para gerá-los.

De acordo com Enguita (1989, p. 164), a questão da ordem quando não aceita autonomamente, transforma-se imediatamente “no problema de autoridade e da submissão à mesma”. Tal hierarquia é garantida à escola pela legitimação da sociedade. Já na cena constante no fragmento 19, os mesmos alunos demonstram outro tipo de conduta, de acordo com a postura da professora, que difere dos exemplos citados anteriormente.

Os alunos chegam alvoraçados do recreio. Professora com tom de voz firme, porém tranquilo, diz: “Eu não gostei do modo que vocês voltaram do recreio, correndo desse jeito, não precisa disso. Vamos fazer silêncio! Eu e você precisamos de silêncio para começar a trabalhar. Organizem o espaço de vocês, é impossível trabalhar com sujeira e desorganização. Vamos deixar nosso espaço mais agradável”. Ela solicita que os alunos formem duplas e em seguida explica o que seria realizado em sala. Os alunos se organizam de acordo com as instruções da professora e atentam para a atividade proposta. [...] A aula segue com participação ativa dos alunos, dialogando com a professora, em um clima de tranquilidade. O tema a ser trabalhado é sobre *Bulling*, ela distribui jornais e um livro literário para cada dupla, os quais falam sobre o assunto. Ela trabalha com ambos concomitantemente. De maneira dialógica ela conduz a aula: “vocês já sabem, já têm o conhecimento sobre esse assunto. A mídia fala sobre isso. Vocês acham que acontece com frequência?” Eles respondem: “sim!”. Ela então pergunta: “No jornal a manchete diz: *cyberbulling*, quem sabe o que é?” Um aluno com humor diz: “*bulling* não é aquele que faz café, este *bulling* aí é o que por exemplo você fala um palavrão para uma pessoa, ofendendo esta pessoa”. Professora comenta: “você deu um exemplo, eu perguntei o que é. Se fosse colocar uma questão, o que é *bulling*, o que você responderia?” outro aluno diz: “agressão verbal”, outro: “agressão física”. A professora então continua: “Ok, no jornal, na capa fala de *cyberbulling*, alguém sabe o que é isso?” a maioria da turma diz: “violência da internet”. A professora solicita a um aluno para ler a manchete. Após a leitura, ela pergunta: “onde iremos aprofundar um pouco mais sobre este assunto no jornal?”. Eles respondem: “páginas 6 e 7, conforme consta na manchete”. Ela solicita outro aluno para ler a “carta ao leitor”, na contra capa e após a leitura ela pergunta: “quem vai aprofundar sobre este tema nas págs. 6 e 7?”, uma aluna que acompanhava com interesse, responde conforme está registrado no texto. Em seguida, ela solicita para vários alunos lerem a sequência dos parágrafos da página 6 do jornal e os que apresentam maior dificuldade ela os ajuda. Ela solicita também que os alunos marquem com o marca-texto ou lápis a definição do termo *bulling* apontado no texto e as palavras desconhecidas. Ela pergunta: “qual é a definição?”, dois alunos respondem conforme o texto. As palavras desconhecidas ela vai informando o significado. Ao explicar o que é o termo “anonimato” um aluno complementa: “é você não saber quem é e não poder fazer nada”. O texto fala de ameaças e a professora dá um exemplo que ocorreu com sua vizinha, a qual teve que mudar do bairro. Outro aluno cita um exemplo que aconteceu em sua família. [...] Ela pede para marcar no texto a frase: “o esclarecimento e a educação podem ajudar a combater”. Ela pergunta para a turma sobre o que eles entendem sobre esta frase e três alunos dão seu parecer. Ela diz: “as vezes as pessoas nem tem noção, acham que estão fazendo uma brincadeira. Fazem *bulling* ou *cyberbulling* sem saber que estão fazendo e isso pode se tornar um terror”. (...) A professora pergunta: “Além do agressor e defensor há um terceiro personagem, o expectador, ele faz parte por quê? O quê vocês acham?” Uma aluna responde: “se ele não faz nada, só assiste, ele é cúmplice”. (...) Ela prossegue: “a aparência tem a ver com o *bulling*, por que Nadine?”. A aluna responde: “porque as pessoas dão apelido que ofendem para os outros por causa da aparência”. A professora continua: “e pela posição social, ‘Marlos’?”, Ele não compreende, e uma

aluna diz: “deixa eu professora”, ela consente. “É porque alguns que têm boa condição social, são ricos, acham que são poderosos e acham que podem humilhar aqueles que são pobres e aí eles cometem *bulling*”. A professora continua: “Alguém aqui que já sofreu *bulling* o que você sentiu?” Uma aluna responde: “eu me sinto muito mal e tenho vergonha do que ele fez, me dá vontade de não sair de casa, eu tive um momento que eu pensei até em me matar”, desabafa. Outro diz: “eu fico angustiado”. Outra aluna argumenta: “e o que faz o *bulling*, o que ele ganha com isso?” A professora diz: “uma menina sofreu *bulling* e quis se vingar fazendo com o outro, e aí?” Um outro aluno diz: “eles sofrem o mesmo, se sentem mal também depois”. O diálogo prossegue e após a discussão dos dois textos, a professora solicita que os alunos realizem as três atividades da página 14 do livro, no caderno, e que produzam um texto acerca do tema trabalhado. Os alunos assim o fazem de maneira tranquila e produtiva (Fragmento 19 – Observação da aula de Português da professora licenciada, E, da Escola “A”).

Neste episódio constante no fragmento 19, se percebe que há um roteiro a ser seguido com um objetivo a ser alcançado bem definido. Observa-se que houve uma organização e planejamento prévios e também a participação e o interesse por parte dos alunos em desenvolverem a atividade proposta pela professora. Parece um paradoxo, mas o que se apreende aqui é que, a despeito da organização do trabalho, o conteúdo e a metodologia propostos pela professora se aproximaram da realidade cotidiana dos alunos, tornando-o mais significativo. Enguita (1989, p. 166) vem dizer que “Não é preciso forçar a ordem, ela não se converte em um problema organizativo, quando a aprendizagem é voluntária do princípio ao fim”.

Além disso, os indícios acerca da organização do trabalho permitem inferir que nesta ocorrência há um prenúncio de um estabelecimento de relações entre as atividades de ensino e de aprendizagem, já que Vigotsky (2007, p. 117) ressalta que o “bom ensino” é aquele que se adianta ao desenvolvimento, atuando na zona de desenvolvimento proximal. O autor destaca, nesse sentido, que: “[...] o aprendizado desperta vários processos internos de desenvolvimento, que são capazes de operar somente quando a criança interage com pessoas em seu ambiente quando em cooperação com seus companheiros”. Uma vez internalizados, tais processos tornam-se parte das obtenções do desenvolvimento autônomo da criança.

Quanto à relação professor-aluno é notório o respeito nutrido entre as duas figuras. A atitude da professora não é autoritária, todavia, ela é ouvida com atenção pelos alunos e eles, por sua vez, têm espaço para falarem em sala de aula. O clima não é tenso como exposto no episódio do fragmento 17 e tampouco de balbúrdia, como na exposição constante no fragmento 18. Há um clima de tranquilidade e de produtividade em todo o percurso da aula. Aqui a professora rompe com a atitude abusiva de poder como meio de obter “resultados”, qual seja: a turma silenciada e disciplinada. E a consequência é a participação dos alunos e a possibilidade de desenvolverem a atividade de estudo.

A partir da realidade concreta dos alunos, por meio da mediação da professora, o diálogo é profícuo nesta turma entre alunos e professora e entre alunos e seus pares, de modo que a condução da aula assegurou uma relação eficaz entre o aluno e o objeto de estudo. De acordo com a teoria histórico-cultural, a educação e o ensino compõem formas universais, necessárias ao desenvolvimento da mente humana, em cujo processo a atividade interna dos indivíduos e os fatores socioculturais estão integrados. Um de seus princípios é que a atividade sócio-histórica e coletiva das pessoas é decisiva na formação das funções psíquicas superiores, pela via das mediações culturais no processo do conhecimento, ou seja, uma mediação que se refere a um agente dialógico da produção do saber no contexto interativo da sala de aula, como afirma González Rey (2015)³⁶. Portanto, nas atividades de ensino subentendem parcerias e relações intersubjetivas. Desse modo há que se trabalhar com a subjetividade.

Na Escola “B”, por se ter um professor pedagogo referência, que ministra todas as disciplinas, exceto Inglês e Educação Física, há também mudança de comportamento da turma quando ocorre a alteração de professores. Na turma F1, a professora referência é mais rígida no que tange à disciplina em sala de aula, se comparada ao professor referência da turma F2, de modo que cada turma parece ter “a cara” do professor referência correspondente.

O professor referência da turma F2 é bastante brincalhão com os alunos. Os alunos o tratam como um colega da turma, de modo que parece não haver uma dissociação dos papéis professor/aluno. Todavia, os alunos cumprem as regras estabelecidas. Esse fato foi presenciado por três vezes, durante a observação das aulas quando, por alguma razão, esse professor precisava se ausentar da sala, ele escalava um (a) aluno (a) para anotar o nome daqueles que se levantassem ou conversassem em sua ausência, com o objetivo de “puni-los”, excluindo o recreio do dia seguinte daquele aluno. Em todas as situações, os alunos permaneceram em silêncio durante todo o tempo da ausência do professor, realizando as tarefas solicitadas.

De modo geral, os professores pedagogos referência, de ambas as turmas, buscam manter a disciplina em sala de aula, lançando mão de instrumentos de punição como redução de notas e perda de recreios, caso não haja cumprimento das atividades e uma boa conduta. Já com os professores de área, os alunos têm um comportamento de maior flexibilidade no cumprimento dos combinados. Leva-nos a inferir que o fato de ser o professor (a) referência

³⁶ Conferência de Abertura do XI SIMPÓSIO DA EDUCAÇÃO e XV SEMINÁRIO INTEGRADO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO, cujo tema desenvolvido por González Rey foi: “O legado de Vygotsky: avançando em uma concepção de sujeito e subjetividade no campo da educação”, realizado na PUC/GO em dezembro de 2015.

da turma confere-lhe uma espécie de *status*, uma vez que ele é o responsável por seis das oito disciplinas da grade curricular.

Após o recreio, o professor inicia sua aula, e logo é interrompido por um funcionário do administrativo, que a pedido da coordenação de turno o solicita que empreste seu computador. Ao que o professor respondeu que estava no carro e que ele iria descer e apanhá-lo logo que passasse a atividade para os alunos e ele mesmo levaria para a coordenadora. O professor solicita para a turma: “gente não vamos perder tempo porque nosso tempo tá curto, vamos aproveitar a pesquisa que vocês fizeram do Portinari e vocês vão escolher uma brincadeira que mais gostou e nós vamos fazer uma releitura, em seguida”. Ele distribui uma folha em branco para cada um e diz: “não se preocupe com detalhes”. O professor, então, após encaminhar a atividade denomina Théo para ser o monitor naquele momento a fim de anotar os nomes de quem conversar ou levantar em sua ausência. Ele diz: “se o seu lápis quebrar e você não tem apontador para apontar é melhor você sentar e chorar [uma expressão popular usada em um programa de humor] do que pedir emprestado ou levantar para pegar o lápis com alguém. Por que quem fizer isso, e o Théo anotar o nome, vai ficar sem recreio amanhã”. Ele sai e a turma permanece em total silêncio em sua ausência. No início, apenas Higor levantou temeroso e, rapidamente, para pegar uma caneta com o colega, ele informou a Théo que iria pegar a caneta com o colega, pois havia esquecido a sua em casa. Théo anota o seu nome. Outros dois alunos tentam conversar com Théo, baixinho, o qual respondia balançando a cabeça, fazendo sinal de não. Ao retornar para a sala, o professor vê todos os alunos produzindo e, então pergunta para o Théo: “quais são os nomes”, vai até o aluno, pega seu caderno, vê o nome de Higor anotado e diz: “Higor está sem recreio amanhã”. O Higor olha para o Théo com olhar de reprovação, tenta justificar para o professor, mas é ignorado. Quanto à atividade, os alunos continuam produzindo sem qualquer intervenção do professor até o final da aula (Fragmento 20 – Observação da aula de Arte, do professor pedagogo referência, I, da Escola “B”).

A professora passa uma atividade do livro de Ciências para os alunos responderem, dizendo: “gente, abra o livro na página 131 e responda as questões. Nós já discutimos sobre esse assunto na aula passada, agora eu quero que vocês façam as questões a, b, c, d e e, e depois nós vamos corrigir”. Enquanto isso, ela corrige algumas produções de textos sobre os idosos que os alunos entregaram. Alguns alunos conversam paralelamente e a professora chama a atenção deles: “Ian vai fazer a tarefa, não sei como vai fazer, sua nota tá péssima, só nota vermelha”. Algumas alunas conversam entre si, a professora diz: “meninas, as três, não tem condições de vocês sentarem juntas mais, vocês não cala a boca”. Em tom ameaçador continua: “As três aí de trás, mocinha, volta pro seu lugar, agora. Se insistir conversar vai sair da sala”. As alunas estavam partilhando do livro, pois duas delas o haviam esquecido. A professora volta a corrigir os textos e em seguida diz para outro aluno: “Romeu, vira pra frente, você tem tanta dificuldade e fica conversando”. Um ou outro aluno conversa paralelamente, mas no geral a turma permanece em silêncio, tentando realizar a tarefa. Mas, a professora insiste em generalizar e diz: “Eu vou anotar o nome de quem não terminar a tarefa e só vai entrar aqui se tiver a presença do pai, segunda feira tá!” Irritada, conclui com tom de voz alto e agressivo: “Ah! Não gente, chega. Que saco, Deus me livre, não dô conta não. Amanhã eu quero a redação dos idosos, pra quem não trouxe, o desenho das lendas e as brincadeiras de Portinari, senão é menos meio ponto em cada matéria”. Ela queria que a turma produzisse a atividade proposta em silêncio, enquanto ela corrigia as redações que já havia recebido. Não houve qualquer intervenção da professora quanto ao conteúdo da aula em questão até seu término (Fragmento 21 – Observação da aula de Ciências da professora pedagoga referência, H, da Escola “B”).

Dentre outras análises, observa-se nos dois episódios relatados, nos fragmentos 20 e 21, a existência de uma prática coercitiva por parte dos professores. Entre os distintos sujeitos,

dentro de um mesmo espaço, há relações conflituosas, tensões que compõem a ação humana entre estes vários sujeitos; neste caso, envolvidos no processo de ensino-aprendizagem, e também entre estes sujeitos e os instrumentos culturais ou mediações localizados dentro do contexto da sala de aula. Na segunda ocorrência (Fragmento 21), a professora rotula os alunos. É sabido que os rótulos falam por si, pois, embora haja diferentes interpretações, eles apresentam a cultura da escola tanto no que diz respeito às expectativas postas diante dos julgamentos, quanto em relação às concepções sobre as causas das dificuldades de aprendizagem.

Outra análise observada é que tanto a perda do recreio quanto a nota são colocadas como ferramentas de poder simbólico de coerção e de punição utilizados, ainda hoje, como sanção, cujo objetivo é o de assegurar a disciplina em sala de aula. É notório o papel ameaçador que a nota representa a fim de impor a disciplina em sala de aula. O controle disciplinar é o núcleo das aulas aqui expostas. A natureza e o grau de coação, por meio das tarefas escolares atribuídas pelos professores, determinam o foco do processo de aprendizagem e a relação entre professor e educando.

Vale ressaltar que tais práticas não são localizadas, instaladas especificamente na realidade das unidades escolares investigadas. Inegavelmente, estas são traços de permanência histórica da pedagogia jesuítica. Não é uma problemática circunstancial, imediata, uma cultura somente dessa realidade atual, mas é fruto de uma construção histórica, uma tradição cultural historicamente produzida.

De acordo com Pérez Gómez (1999), os intercâmbios que ocorrem dentro da escola entre os sujeitos ali inseridos são característicos das demandas divergentes da cultura em seu entorno social. Segundo o autor, a escola somente será capaz de desenvolver um trabalho educativo significativo quando promover, nos alunos, o pensamento autônomo e a reflexão com independência, de modo que seu comportamento se desenvolva mediante as interações espontâneas em seu entorno cultural social. Requer-se, nesse sentido, a atenção constante do professor no que se refere às interações e vivências compartilhadas que ocorrem, no espaço social da escola, a fim de que seja possível construir, nesse processo, a subjetividade de seu alunado de modo a favorecer sua aprendizagem e seu desenvolvimento integral.

2.4.4 Recreio

Os recreios de ambas as escolas apresentam projetos distintos, são dirigidos. Na Escola “A”, há um quadro de horários fixados na parede lateral do pátio que indica o tipo de

atividade dirigida da qual cada turma deverá participar (de segunda a quinta-feira). Cada turma brinca com seus pares. Nas sextas-feiras, as atividades são ‘livres’ e as turmas podem se misturar. Antes do início do recreio, já consta os materiais em seus devidos postos, organizados pela coordenadora de turno. Na turma F, na segunda-feira, os alunos brincam de corda e elástico; na terça-feira, de peteca; na quarta-feira, golzinho, chute a gol; na quinta-feira, jogos de salão e na sexta-feira é livre. Este horário é bem sistemático, de modo que nenhum aluno de uma turma pode participar de outra atividade a não ser a que foi destinada para sua turma naquele dia. Apenas uma aluna da turma F, por ter rebaixamento cognitivo (comprovado por laudo), tem a permissão de brincar com os alunos da turma E.

Na escola “A”, os recreios são separados, um para as turmas do Ciclo I e outro para as turmas do Ciclo II. A coordenadora de turno é a responsável por esse momento e tem como auxiliares as profissionais do administrativo. Uma delas se posiciona próximo ao portão que separa o pátio das salas de aulas, para que nenhum aluno ultrapasse esse limite, já que enquanto as turmas de um Ciclo estão no recreio, as turmas do outro Ciclo ainda estão em sala.

Faltando alguns minutos para o término do recreio, a coordenadora pedagógica vai solicitando o material de cada grupo, estes são devolvidos e os alunos já se encaminham para o banheiro e/ou bebedouro e para encherem suas garrafinhas d’água. Em seguida se dirigem para a fila de suas respectivas turmas, para retornarem para as salas de aula. Logo em seguida, ocorre o recreio do outro Ciclo e a rotina segue.

Na última semana de aula, do primeiro semestre, houve uma proposta diferenciada no período do recreio. Em todos os dias, selecionaram filmes de curta duração com uma temática diferente. Segundo confirma a coordenadora pedagógica: “Esta última semana estamos passando o filme no horário do recreio porque os meninos estão agitados e também cansados, querendo férias, então selecionamos filmes que têm alguma proposta interessante. Ontem foi passado sobre as crianças com fome na África, trabalhamos sobre a importância da solidariedade. Hoje, inclusive, vai falar sobre *bulling* e violência, que a violência é um fator impeditivo para a aprendizagem”. Foram colocados dois toldos nas laterais da quadra para escurecer o local de transmissão do filme, que foi apresentado utilizando Datashow e telão.

É importante ressaltar que, apesar de a escola ter a iniciativa de propor alternativas diferenciadas de atividades no momento do recreio, mais uma vez, a cultura da escola esbarra na tendência à manutenção da ordem e da disciplina, padrões estabelecidos, sobretudo, pela escola tradicional jesuítica. Há uma estrutura organizacional bem definida, estabelecida a cada dia da semana. No momento em que os alunos teriam minimamente a possibilidade de

expressar sua autonomia e criatividade, estas são cerceadas por atividades dirigidas diariamente. Tendo apenas as sextas-feiras para serem “livres” como relata a coordenadora. Como informado, durante a última semana de aula do semestre, houve a projeção de filmes, classificada pela coordenadora pedagógica como uma “proposta interessante”. Ela fala com entusiasmo sobre a importância dessa ação pedagógica para a aprendizagem e desenvolvimento dos alunos. Mas, a pergunta é: os filmes são interessantes para quem? Os alunos foram convidados para participarem da seleção deles? Parece que a tendência aqui é a de formas hierárquicas de relação, nas quais os alunos são meros receptores acríticos e não construtores de seu saber.

Na Escola “B”, o recreio dirigido proposto pela coordenadora de turno tem como nome “Projeto Elegância”, cujo objetivo é o de “contribuir gradativamente para a construção de um ambiente escolar saudável [...] pautado no bem a si mesmo e ao próximo, através da aquisição de valores morais” (PPP, p. 141). Este projeto ocorre por meio do monitoramento dos alunos. Estes se inscrevem para participarem do processo do monitoramento das atividades direcionadas no recreio. Segundo a coordenadora de turno, eles podem ainda ser indicados pelos professores, “por bom comportamento, por serem alunos responsáveis”. Isso se dá por um período de até três meses, o qual terá uma rotatividade para dar oportunidade aos demais alunos. Contudo, a coordenadora comenta que esse projeto não fica restrito àqueles que têm uma boa conduta, ela diz: “os professores podem indicar também aqueles que têm um mau comportamento. Sabemos que muitos alunos com comportamento ruim são líderes em potencial, então queremos canalizar essa liderança para o bem”. E continua:

Alguns professores não concordam em dar oportunidade para aqueles que dão mau comportamento porque ficam com receio deles influenciarem os demais à bagunça. Aqueles que não mudam o comportamento nós retiramos, mas a maioria colabora e muda o seu próprio comportamento para melhor embora alguns querem ficar mais tempo, aí a gente permite (Fragmento 22 – Entrevista com a coordenadora de turno da Escola “B”).

No relato contido no fragmento 22, pode-se vislumbrar que a cultura dessa unidade escolar parece enfatizar uma formação para a submissão e não para a conscientização e autonomia. Nesse depoimento, também há uma nítida tendência em rotular e julgar os alunos pela sua conduta. São padrões classificatórios estabelecidos que aparecem de maneira violenta e que tem um poder de exclusão muito marcante. Entretanto, cabe aqui questionar se o “aluno com bom comportamento” é aquele que se submete passivamente ao que lhe é exigido, ou seja, à lógica estabelecida, e se o “aluno com mau comportamento” só o é como forma de repúdio e de resistência às formas disciplinares convencionais que lhe são propostas.

Esses alunos são orientados pela coordenadora de turno sobre os “comportamentos elegantes” que devem ser adotados por eles a partir do momento em que são selecionados para tal função, a de monitores, pois deverão ser exemplos para os demais. “Ontem, eu chamei a atenção deles, porque eles estão deixando a desejar. Aí eu tenho que reunir com eles para alertá-los. Às vezes eu trabalho textos, filmes ou apenas converso mesmo”, ressalta a coordenadora.

De fato, observou-se que estes alunos se investem de responsabilidade. Eles orientam os demais alunos durante o recreio quando observam “comportamentos inadequados”. Eles também são os responsáveis por pegar os materiais pedagógicos (corda, elástico, bambolê, basquete, jogos de montar, boliche, pula-pula, peteca), antes do recreio a fim de os espalharem pelos pátios e quadra e de os recolherem ao término do recreio. Os alunos monitores utilizam crachás para serem identificados. Os funcionários administrativos auxiliam também juntamente com a coordenadora de turno, na supervisão do recreio.

A proposta desta escola (“B”), para este momento, como forma de controle e disciplinamento, contrária à autonomia, ainda esbarra em outra questão incômoda, que tem se repetido diariamente. Há uma sala destinada àqueles alunos que, por seu “mau comportamento” em sala de aula ou no recreio do dia anterior, são colocados para ‘refletirem’ sobre sua conduta ao responderem algumas questões referentes a esse tema. Estas questões são padronizadas e são entregues em uma folha para os alunos responderem. São as mesmas questões todos os dias. Há monitores “vigiando” esta sala, como os famosos bedéis.

A questão é que todos os dias esta sala está repleta de alunos e são sempre os mesmos, o que nos leva a pensar que este comportamento pode ser uma forma de resistência que estes alunos encontraram para não se adequarem ao modelo imposto pela escola. Além do que estes educandos acabam ficando sem recreio quase todos os dias, momento que deveria ser destinado para a descontração, o descanso, o lazer e a convivência com os demais alunos etc.

Observa-se ainda, neste momento, que há uma monitora com uma caixa de lápis e folhas impressas. A pesquisadora faz algumas perguntas: para que serve? Ela responde: “é para os meninos que ficaram sem recreio fazer tarefa”. Pesquisadora: Você que fica responsável por estar com eles? “Sim”, ela responde. Pesquisadora insiste: como você sabe que tal aluno vai ficar sem recreio? “Eles já vão direto para a salinha, ou porque os professores mandam, ou porque eles correram e não se comportaram no recreio do dia anterior”. O que eles fazem de tarefa? “Eles escrevem o motivo deles terem ficado sem recreio”. Ao observar a folha com as perguntas, estas são direcionadas para esse fim.

Percebe-se que os alunos monitores são imbuídos de certa autoridade, o que lhes dá prestígio diante dos seus pares, e isso lhes agrada. De acordo com a fala de um monitor, há uma hierarquia a ser respeitada. “Eu sou o monitor chefe deste pátio aqui e tem a monitora chefe do pátio anexo, se o aluno que está bagunçando no recreio não obedecer a gente, nós passamos ele para o monitor superior a nós e se não resolver o problema ele é levado para a coordenação aí ele é advertido”. Segundo a coordenadora de turno, idealizadora desse projeto, “é avisado nas turmas sobre o trabalho dos monitores para eles respeitarem”. Será que são respeitados ou temidos pelos demais alunos, os quais devem obedecer às suas ordens?

Nessa escola “B”, o recreio é realizado ao mesmo tempo para a educação infantil, Ciclos I e II, porém em espaços diferentes. Segundo o PPP da escola, optou-se pelo recreio em conjunto para minimizar o impacto na transição dos alunos de uma etapa para a outra, de modo que eles já vão se relacionando a fim de facilitar sua adaptação neste período de transição. A cada semana, os alunos fazem rodízio do espaço para diversificarem as atividades e o próprio ambiente. São utilizados a quadra esportiva, o parquinho (específico para a educação infantil), o pátio coberto e o pátio fechado. Embora os espaços sejam distintos, há contato entre os alunos de ambos os Ciclos e Educação Infantil no momento de transitarem para os seus locais de atividades e nos banheiros e bebedouros, bem como do momento de se reunirem em filas no pátio aberto para retornarem para suas respectivas salas de aula.

A coordenadora de turno bate um primeiro sinal, os alunos correm em direção às suas filas e permanecem sentados no chão do pátio para aguardarem a chegada de seus professores que se direcionam a eles quando toca o segundo sinal. À medida que vão sendo chamados, os alunos vão se direcionando para suas respectivas salas de aula em fila. Inicialmente saem os alunos da Educação Infantil, em seguida os alunos do Ciclo I e por fim, os alunos do Ciclo II.

Nos dias em que os alunos não se comportam aos moldes da lógica estabelecida pela escola, eles perdem cinco minutos de seu recreio, aguardando seus professores, durante esse tempo, sentados no chão do pátio. Um fato ocorrido chamou a atenção da pesquisadora: a coordenadora de turno chamou alguns alunos individualmente para conversar acerca de sua conduta no horário do recreio e disse: “hoje nós estamos conversando, mais uma vez vocês levarão advertência e de uma terceira vez é suspensão. Se vocês não se adequarem vai ser complicado”. Nas punições e nas ameaças, observa-se a reafirmação do que há de mais tradicional na cultura do modelo jesuítico escolar.

Nem mesmo no recreio, no momento em que os estudantes desfrutariam minimamente de sua liberdade, criatividade e autonomia, no interior da escola, eles são cerceados por uma

cultura de disciplinamento. Em ambos os contextos investigados, não houve espaço para a construção de sociabilidades autônomas entre os estudantes, tampouco de aprendizagens.

É importante dizer que a aprendizagem é também desenvolvida no momento do recreio. A convivência cultural que ocorre naquele momento promove uma riqueza de relações e identidades que tanto fomenta a diversidade quanto a complementaridade, de maneira que oferece aos alunos outras oportunidades de desenvolverem sua formação humana. É inegável que as relações sociais e mediações culturais, que ocorrem no momento do recreio, repercutem no processo de ensino-aprendizagem dentro da sala de aula. Como afirma Pérez Gómez (1999, p. 159) “as relações sociais estão mediadas pelos sentidos que os sujeitos concedem às tarefas e relações em que estão implicados”, de modo que tais sujeitos especificam e caracterizam o conteúdo do funcionamento da instituição.

2.4.5 Momento do lanche

Em ambas as escolas, o horário do lanche é previsto para ocorrer no segundo horário de aula. Na Escola “A”, isso ocorre sistematicamente. Os alunos saem em fila, se direcionam até o pátio, onde uma profissional de função administrativa, já posicionada, deposita uma gotinha de sabonete líquido nas mãos de cada aluno, que vai até o lavatório do pátio para lavar as mãos. Em seguida, em fila, eles se direcionam até a cozinha (pelo lado de fora), onde recebem o lanche pela janela e, à medida que recebem o lanche, vão retornando para a sala de aula. Essa prática é comum em todas as turmas. E esse processo é sistemático nessa escola.

Na Escola “B”, nem sempre o lanche ocorre no segundo horário. Dependendo do lanche, acontece no início do terceiro horário, logo após o recreio. O inconveniente é que eles só são avisados alguns minutos antes de ocorrer o atraso, ficando os professores e alunos surpreendidos, uma vez que a aula correspondente ao segundo horário deve se prorrogar até o recreio, ficando o terceiro horário com tempo de aula menor. Esse fato acaba interferindo no planejamento do professor. Essa prática foi observada por várias vezes durante a permanência da pesquisadora no campo. A questão da higiene das mãos, nesta escola, apesar de se ter a prática, não se firmou ainda como hábito. Às vezes acontece, às vezes não. O professor referência tem um detergente para uso da turma e, no caso da turma F1, ele permite que os próprios alunos manipulem o frasco, procedimento que leva ao desperdício de produto. Quando o lanche ocorre após o recreio, esta prática de higienização não acontece.

Nessa escola, há uma flexibilização de horários muito comuns. Isso em si não é ruim, pelo contrário, se houvesse objetivos claros a serem alcançados com essa prática, no processo

de ensino-aprendizagem e na formação humana, seria bastante salutar como bem propõem os Ciclos de Formação Humana. Mas o que se vê no cotidiano dessa unidade escolar é uma prática de flexibilização dos horários movida pela improvisação de situações contingenciais e emergenciais que ocorrem em seu dia a dia, interferindo desfavoravelmente na prática pedagógica e, conseqüentemente, no processo de ensino-aprendizagem em sala de aula. É comum ver a rotina da escola, dos professores e alunos sendo quebrada e a sistematização diária da organização do trabalho realizado sendo interrompida e substituída por alguma situação improvisada.

2.4.6 Sala de leitura

De acordo com o PPP (p. 66) da Escola “A”, o coletivo de educadores compreende que a função da escola é não apenas “ensinar aos educandos a lerem, mas também ensiná-los a fazerem da leitura uma fonte de informação e recreação, formação e preparação para a vida. [...], para tanto se faz necessário uma orientação de leituras variadas, atraentes e com livros sempre ao dispor dos educandos”. De acordo com o depoimento da auxiliar³⁷ da Sala de Leitura, o desenvolvimento da leitura e pesquisa ocorre por meio de Projetos no decorrer do ano letivo. Estas ações são planejadas pelo coletivo de professores e contam com sua parceria, sendo coordenadas pela Coordenadora Pedagógica.

Em seu depoimento, a auxiliar relata que os professores planejam as atividades diárias e mensais e, uma semana antes de sua execução, eles repassam para ela a fim de que o ambiente seja preparado e o material separado de acordo com a solicitação feita. Ela diz: “os professores falam pra mim que querem trabalhar tal assunto, então eu vou procurar, vê se eu tenho isso aqui, aí se tiver eu já separo e deixo tudo organizado pra eles trabalharem. Ou então eles dizem o que querem e eu sugiro, eu mostro o que tem e eles escolhem”. Segundo essa profissional, tudo é registrado diariamente pelos professores e por ela. Ela também diz que, muitas vezes, o espaço é utilizado não somente para leitura em si, mas também para a realização de contação de histórias, de projeção de filmes, para a encenação teatral, a realização de parlendas e poesias. “Tudo vai de acordo com o que o professor planejou, se ele quer uma roda, eu coloco os colchonetes no chão e retiro as cadeiras e mesas, por exemplo.

³⁷ A profissional da educação ocupa cargo administrativo exercendo a função de auxiliar, neste ambiente. Seu grau de escolaridade compreende o Ensino Médio completo e participa de vários cursos de formação continuada para aprimoramento em sua área, oferecidos pela SMEE. Apesar desta profissional não compor o quadro dos sujeitos da presente pesquisa, inicialmente, compreende-se ser importante sua participação, devido a sua atuação nesse espaço cultural relevante no interior da escola.

Então assim, eu preparo tudo, deixo o ambiente pronto de acordo com o que ele pediu”. Tudo é fotografado e exposto em um mural. A profissional diz trabalhar com variedades de temas:

Nós fizemos aqui simulação de eleições. Primeiro nós lemos sobre democracia, o processo da eleição, aí nós buscamos em jornais, revistas. Então nós improvisamos tudo: a cabine de eleição, a mesa com os mesários, a urna. Nós trabalhamos com a diversidade cultural, vários temas, afrodescendente, etnias, o ano todo. [na medida em que vai falando vai apontando para as fotos referentes à sua fala, expostas no mural]. E trabalhamos as datas comemorativas, como o descobrimento do Brasil, o Dia do Estudante, o dia da Inconfidência Mineira, o Dia do Índio, mas não necessariamente nas datas em si (Fragmento 23 – Entrevista com a auxiliar da sala de leitura da Escola “A.”).

De acordo com a coordenadora pedagógica, em entrevista, ela organiza um cronograma de visitas semanal, no qual cada turma tem um horário para explorar o acervo bibliográfico durante o horário de aula, oportunizando a todos o acesso a esse ambiente.

[...] no Ciclo II, os professores responsáveis por realizarem um trabalho específico com a turma F na sala de leitura são os professores pedagogos que ministram Português/Inglês, Ciências/Matemática e História/Geografia. Ficando de fora só a Educação Física e Arte. A cada início de mês eles me repassam as atividades que serão desenvolvidas lá, mediante o cronograma que eu já montei para eles atuarem. Dessa forma eu tenho registrado o trabalho que eles desenvolvem na biblioteca e posso acompanhar (Fragmento 24 – Entrevista com a Coordenadora Pedagógica da Escola “A”).

A Sala de Leitura só funciona na presença de um profissional habilitado para este fim ou se for para projetar vídeos com a presença de algum professor. É importante dizer que, nesta escola “A”, há uma sistematização organizacional no uso deste ambiente. Todos os dias essa sala é utilizada por alguma turma, com alguma atividade direcionada, planejada e acompanhada pelo professor e supervisionada pela coordenadora por meio dos registros. Todavia, nessa unidade escolar, não havia nenhum momento de uso livre deste espaço pelos alunos em seu turno. A leitura livre somente poderia ocorrer se o aluno quisesse fazer uso desse espaço no contra turno ou por meio de empréstimos.

Assim, nessa escola, a estrutura organizacional também lembra uma tendência da pedagogia tradicional de modelo jesuítico, voltado para a ordem e controle. Nem mesmo no momento do recreio esta ação foi observada. Esse horário é destinado somente para os alunos fazerem uso de empréstimos ou devoluções de livros. Todavia, essa ação foi observada com frequência, o que permite a inferência de que a prática da leitura já constitui um hábito diário nessa unidade escolar, tanto no que se refere aos alunos quanto aos professores e funcionários de modo geral. No relato da auxiliar do ambiente, ela afirma: “a procura é muito boa, mas é muito boa mesmo. E não só os alunos, alguns professores pegam livros emprestados, as

meninas do administrativo também, criaram o hábito, elas pegam muita literatura. Então, assim, virou uma cultura da escola”.

É importante ressaltar que a proposta que a Escola “A” promove acerca da cultura da leitura, ainda que dentro de uma proposta rígida de organização, pode ser um dos maiores responsáveis pelo avanço e êxito dos alunos na aprendizagem e em seu desenvolvimento como um todo. Isso porque o hábito da leitura propicia uma maior reflexão crítica e uma interpretação de mundo mais ampla, favorecendo a possibilidade de maior intervenção na realidade social. Pode-se afirmar que parte da conscientização em relação à importância da leitura se deve ao trabalho desenvolvido pela profissional responsável pela sala de leitura:

Este trabalho [da conscientização da importância da leitura] foi um primeiro momento de uma acolhida de todas as turmas, então eu preparei tudo. Por que na verdade eles têm que querer entrar aqui. Até os professores têm que querer entrar aqui. Nós tivemos uma resistência muito grande de uma professora de Matemática. Então, geralmente o professor de Matemática, isso é em todo lugar, tem uma resistência por que eles acham que eles só têm que trabalhar com uma coisa lógica, só números. Ela falava “o quê que eu vou fazer lá na sala de leitura?” Só que eu comecei a mostrar, usei alguns livros, que tinham histórias contanto a história, a origem da Matemática, o porquê da Matemática, tudo. Então até a professora ficou motivada pela leitura, e ela começou a compreender que o aluno interpretando uma leitura ele vai conseguir fazer o que se pede em um enunciado, o que se pede em um problema de Matemática. O professor de Português trabalha com a leitura o tempo todo, mas todo professor de Matemática tem essa resistência. O aluno precisa entender o que ele está lendo, e isso inclusive na Matemática, senão ele não vai conseguir resolver um problema que é pedido. Então primeiro comecei a colocar histórias da Matemática no mundo, aí eles começaram a entender melhor. A professora de Matemática, ao final deste trabalho começou a trabalhar até com poesia (Fragmento 25 – Entrevista com a Auxiliar da Sala de Leitura da Escola “A”).

Nesse trecho da entrevista, constante no fragmento 25, percebe-se a conscientização da auxiliar da sala de leitura acerca de sua importância e da relevância desse espaço cultural para a aprendizagem da criança, bem como para seu desenvolvimento. Há muitas análises a serem feitas, dentre elas, o trabalho de convencimento que esta profissional realizou com a professora de Matemática, que tinha resistência em levar seus alunos, no horário de sua aula, para o ambiente de leitura. O trabalho desta profissional iniciou reconstruindo o surgimento do percurso histórico desta área do conhecimento, conforme ensina a teoria desenvolvimental proposta por Davydov (1988a), trazendo motivação tanto para a professora quanto para os alunos. Assim, primeiro, eles se interessaram pela prática da leitura e, depois, puderam se apropriar do conhecimento que tal leitura poderia fornecer para a compreensão geral de outros conceitos. Como destaca o autor, “[...] o ensino de todas as matérias na escola deve ser estruturado de modo que, de forma condensada e abreviada, reproduza o processo histórico real da geração e desenvolvimento do conhecimento” (DAVYDOV, 1988a, p. 174). Em seu

depoimento, contido no fragmento 26 abaixo, percebe-se seu entusiasmo em desenvolver esse trabalho. Ela criou instrumentos de mediação para incentivar e promover nos alunos a curiosidade, a criatividade e a vontade de conhecer um mundo imaginário pela via da leitura.

Quando eu cheguei aqui eu pensei assim se eu tenho que fazer um incentivo à leitura, que recurso que eu vou usar. Eu me lembrei que nas grandes bibliotecas você tem uma carteirinha pra pegar livros emprestados e eu queria fazer também uma lembrancinha de boas-vindas, então eu juntei isso, eu fiz um marca página e ele tinha na frente o nome do projeto, “ler é crescer e ler vale a pena” e no verso, eu estava convidando eles e mostrando que eles teriam que pegar livros emprestados e eles teriam que anotar lá quantos livros eles tinham lido. Ali constava o livro que ele pegou, o dia que ele pegou e o dia que ele entregou. Depois eu expliquei pra eles, quem mais ler, porque ler vai valer a pena para o conhecimento, para a riqueza cultural, e vai valer a pena porque eu vou premiar quem mais ler, pra incentivar os outros, e criar uma coisa assim de competição. Então a cada trimestre eles recebiam um livro de presente. Tanto eu tinha o controle nos meus registros quanto eles tinham esse controle, para também trabalhar a responsabilidade, o compromisso com o marca-página e também com os livros que eles leram. E aí funcionou muito bem. Então ficava assim, aquela competição, um lia, o outro; “eu vou ler mais”. [...]. E no Ciclo II eu tive que premiar a maioria, porque eles motivaram muito. E pra eu saber se realmente eles haviam lido eu investigava, eu pedia que eles contasse resumido, da forma dele, com a linguagem dele, sobre a história, sobre o que ele havia entendido daquela história. E foi muito bom. Eu fiz com que eles entendessem, com a ajuda dos professores, que quanto mais eles lessem eles iriam ganhar em conhecimento, ganhar em aprendizagem e tudo. E deu muito certo. Foi o carro-chefe. Depois que eles criaram o hábito, eu fui conscientizando eles disso e não foi preciso mais premiar. E eu falo pra você, já se tornou um hábito, pois a procura é grande (Fragmento 26 – Entrevista com a Auxiliar da Sala de Leitura da Escola “A”).

Foi dado, portanto, um marca página para cada aluno da escola para incentivá-los a ler e também como forma de controle da quantidade de livros lidos pelos alunos. E ainda que inicialmente tenha sido utilizado um recurso de premiação, próprio da abordagem tradicional/jesuítica, na medida em que os alunos iam se interessando pelo universo da leitura, esse recurso foi sendo deixado de lado. A proposta de premiação pelo esforço, pelo atributo, pela responsabilidade em si pode não ser a maneira mais adequada de conscientizar as pessoas para desenvolver bons hábitos, neste caso o da leitura. Talvez a profissional tenha utilizado esse artifício por ter em sua própria vivência essa experiência ou por diagnosticar que na sociedade em geral e, em particular, no espaço escolar, é comum essa tendência. Acredita-se que pela via da conscientização seja o caminho mais apropriado.

Com relação aos empréstimos dos livros, a sala de leitura dispõe de um acervo para toda a comunidade escolar fazer uso. Segundo o relato da profissional responsável por esse ambiente, os alunos são conscientes quanto à preservação e à devolução dos livros. Eis seu depoimento:

Ela [a sala de leitura] é aberta para a comunidade escolar o dia todo, eles podem vir e ler aqui mesmo, no contra turno, ou fazer empréstimo de uma obra, semanalmente,

e caso ele queira ficar com o livro mais uma semana, ele pode prorrogar o prazo, desde que o mesmo não esteja sendo procurado por outro leitor. Só que é assim, aquele usuário que não cumprir com o prazo de devolução fica impedido de fazer novo empréstimo até que regularize sua situação. Mas, é muito difícil isso acontecer. Geralmente, eles cumprem com as regras e devolvem direitinho (Fragmento 27 – Entrevista com a Auxiliar da Sala de Leitura da Escola “A”).

Vale dizer que o envolvimento e entusiasmo dessa profissional com seu trabalho contam com o respaldo da coordenação e da direção da escola. Em suas palavras:

Quando eu fiz o curso [na SMEE] eu entendi que a gente tinha que ter uma certa autonomia [...]. Não que eu queira mandar, mas eu vou ter que frear e falar: “olha aqui pode isso, aqui não pode”. [...] eu coloquei lá na porta uma plaquinha “não perturbe”. Agora já não tem porque eles já absorveram, porque no meio da história, as pessoas abriam e atrapalhava [...]. Em outras escolas, a Sala de Leitura é usada como um depósito, tudo que não presta eles jogam lá. Então aqui a gente não tem isso [...]. Eu tive boas orientações, e muita abertura da coordenação, da direção, elas nunca me podaram em nada. Me deu autonomia, né, então eu acho que isso é importante, porque quando você quer fazer um trabalho se você não tiver isso você fica preso [...], aí você não trabalha com tanta motivação e dedicação. Então assim, põe menino na sala de leitura, a gente não pode falar de castigo [risos], mas assim, coloca o menino pra fazer um trabalho lá sozinho e ali não é lugar, porque aí você faz ele tomar raiva do livro, raiva da leitura, entendeu. Você colocar uma criança pra ler obrigada, ele tira toda a vontade, a fantasia. E aqui é um lugar que eles têm que abrir para a imaginação, para aquela vontade de ler (Fragmento 28 – Entrevista com a Auxiliar da Sala de Leitura da Escola “A”).

Percebe-se, nesse depoimento do fragmento 28, que o espaço da sala de leitura, nessa escola, não é desprezado, mas respeitado como tal. Não se faz uso desse espaço como de um depósito de materiais em desuso ou de crianças que por algum motivo de indisciplina são encaminhadas para lá para receberem como punição a obrigatoriedade de lerem. Ao contrário, sempre houve uma preparação do ambiente e um planejamento de atividades com objetivos e intencionalidades prévias. Em todas as vezes que se observou o trabalho realizado nesse espaço cultural, viu-se que havia uma proposta de atividade direcionada, embora se considere ser importante haver também momentos de leituras livres, sem que haja o compromisso de os alunos realizarem alguma atividade como resultado ou produto final do trabalho, apenas como ludicidade, apropriando-se daquela atividade como algo prazeroso.

Todo acervo da sala de leitura é registrado, carimbado, etiquetado, classificado e catalogado pela auxiliar da sala de leitura. Para tanto, os profissionais que trabalham nessa área recebem formação técnica.

Na Escola “B”, não é diferente. Segundo a profissional³⁸ que atua nesse ambiente, a SMEE oferece um curso de 200h para capacitação desse profissional. O curso também

³⁸ Profissional da educação que ocupa cargo administrativo na Escola “B”. É graduada em Pedagogia e possui duas pós-graduações. Apesar desta profissional não compor o quadro dos sujeitos da presente pesquisa,

menciona questões referentes ao trabalho pedagógico que deve ser realizado lá. Nesse sentido, ela relata:

A minha função aqui não é pedagógica [...], o município de Goiânia não se preocupa muito com isso não [...]. A exigência para estar aqui não precisa ter curso de nível superior na área. Qualquer administrativo que queira entrar entra e pronto. Eu sou concursada na Prefeitura a nível de ensino médio, eu sou do administrativo. Eu fiz pedagogia e vou prestar concurso para pedagoga e eu não vou poder ficar aqui, porque o professor tem que ir pra sala de aula [...]. Eu tenho consciência da importância desse ambiente cultural, compreendo mais essa questão do letramento, pela formação que eu tenho [...]. Então, no início do ano eu vou até os professores, no horário de estudo deles, sabe, e convido eles a montar projetos né, de acordo com as áreas temáticas e de acordo com o acervo que a gente já tem. E eu coloco que eu conto com a presença de todos para a utilização desse ambiente cultural, porque a intenção de quem está aqui, na minha visão, é de propiciar o contato com tudo isso que tem aqui, você entendeu, mas não adianta só eu querer. É aí que vem toda a minha frustração como alguém que está aqui dentro [...], a gente tem o grupo do *whatsapp*, então tudo que chega de material eu tô tirando foto e mandando pro grupo, mas assim, eu percebo que todo mundo elogia “ah que bom”, mas não tem interesse para utilizá-lo [...]. É passado para as coordenadoras, inclusive assim, [...] é, eu sinto um pouco de falta da coordenadora pedagógica, eu realizo muito o trabalho sozinha aqui, se eu errar, eu estou errando querendo acertar, porque não tem um acompanhamento pedagógico aqui dentro dessa biblioteca, sabe. [...] Até que no início eu tentei porque muitos professores não vinham, eu mesma tentei organizar e ministrar alguma coisa, só que eu fiquei sobrecarregada e também não é minha função, né. No curso mesmo fala que toda atividade pedagógica que acontece aqui tem que ser planejada pelo docente, né (Fragmento 29 – Entrevista com a auxiliar da sala de leitura da Escola “B”).

Nesse depoimento, constante no fragmento 29, há várias questões que chamam à atenção. Uma delas é a desmotivação da profissional, embora demonstre gostar do que faz, por perceber o descaso ou a falta de visão da SMEE, uma vez que não contratam profissionais com formação na educação de nível superior para atuarem efetivamente neste espaço. Preferem efetivar um profissional de função administrativa, que certamente onera menos a folha de pagamento e que recebe apenas uma formação mínima para atuar ali. Embora a proposta da SMEE consista em que este profissional seja apenas um auxiliar, ficando toda a atividade pedagógica sob a responsabilidade do professor que atua em sala de aula, essa profissional entende que não deveria ser assim, pois muitas vezes o professor também não valoriza o ambiente e raramente tem uma proposta de trabalho a ser realizada ali com os alunos.

Outra questão a ser observada é que inicialmente a própria profissional tentou mobilizar os professores para se interessarem, motivando-os em levar seus alunos a esse ambiente e, até hoje, o faz por meio de uma rede social que criou para o coletivo da escola, a

inicialmente, compreende-se ser importante sua participação na mesma, devido sua atuação ser dentro de um espaço cultural relevante no interior da escola.

fim de divulgar os livros e convidá-los para conhecê-los. Mas, ainda assim, não há disposição em realizarem um trabalho pedagógico que favoreça a articulação do ensino, da aprendizagem e do desenvolvimento dos alunos. Parece que os próprios professores não estão motivados à leitura. A profissional da sala de leitura assevera seu desgaste, ao pontuar a sobrecarga de trabalho, pois acumula o serviço burocrático e pedagógico, embora esse último não seja atribuição de sua função, mas por ter a competência, já que é formada na área, tentou realizar porque achava um desperdício esse ambiente não ser utilizado. Ela ainda aponta a falta de apoio da coordenação pedagógica.

Percebe-se que diferente da Escola “A”, a coordenadora pedagógica não se envolve minimamente com esse processo de ensino-aprendizagem, já que todo o trabalho de mobilização, convencimento e conscientização dos professores para o uso desse espaço parte da profissional que atua nesse ambiente. Observa-se que não há um acompanhamento por parte da coordenação pedagógica no desenvolvimento das atividades ali desenvolvidas. Nota-se também que esse ambiente, na escola “B”, não é devidamente valorizado. Portanto, não basta ter um amplo espaço e um acervo extenso de livros, se não há uma proposta pedagógica que promova a sua utilização.

Na sala de leitura da Escola “B”, durante todo o período de pesquisa de campo, não se observou nenhum trabalho realizado com as turmas investigadas. Dessa maneira, todo esse arsenal cultural fica reservado apenas para algumas poucas turmas de alunos, conforme a fala da profissional que atua nesse ambiente:

Eu elaborarei um horário para a utilização da biblioteca, né, pra que eu também possa me organizar né, porque todas as turmas tem o direito de vir pra biblioteca uma vez por semana. E eu tento fazer o trabalho de convencimento, eu chego, eu converso, pergunto qual é o horário mais adequado, sabe. Dou um tempo pra eles se organizarem, ou seja nada é imposto. O horário que tá ali, são eles que escolheram [...]. Não é rígido, é se o professor quiser. Só que assim, têm alguns que escolhem um horário, mas nunca vem [...]. A maioria não vem e quando vem não preparam nada, é como se depositassem os alunos aqui para lerem livremente sem nenhuma atividade proposta. E as justificativas são várias: ou porque não deu tempo, ou porque trocou o horário [a coordenação muda o horário de aula]. Mas, felizmente já têm outros, poucos, que não falta em seu dia da semana. Eu acho isso ótimo, porque valorizam o espaço. A gente entende que na formação deles contemplou essa conscientização neles, né, de compreender esse espaço como algo importante [...]. Aí a gente já parte pra formação do professor e, assim, o planejar não é fácil [...]. Mas aí eu já não posso entrar (Fragmento 30 – Entrevista com a Auxiliar da Sala de Leitura da Escola “B”).

De acordo com a auxiliar da sala de leitura da Escola “B”, ela desenvolveu um projeto que se chama “Estímulo ao Prazer de Ler e a Curiosidade em Aprender” que consiste

basicamente na disponibilização do acervo já selecionado por essa profissional para uso em sala de aula e também por meio do empréstimo de livros.

Por exemplo, essas caixas [aponta para umas caixas cheias de livros literários selecionados por ela], foi uma ideia minha, deveriam estar em sala de aula, eu organizei, registrei tudo. Vai chegando material, pelo Programa do Governo Federal e a minha ideia foi de facilitar o trabalho do professor e o meu também. Eu falei: ‘eu vou organizar as caixas e ele então leva pra sala’. Então assim, eu tento adequar à necessidade da escola. Porque se eu coloco tudo dentro da estante e o professor chega, é muito difícil pra mim anotar na hora, uma quantidade maior de livros, né. Aí o professor chega e eu só anoto o número da caixa e listo ela no nome dele. Mas, os professores não levam pra sala de aula, muitos têm medo de sumir, outros falam que o armário deles não cabe, entendeu [...]. Os bens culturais têm que ser oferecidos, isso aqui é um direito da comunidade escolar (Fragmento 31 – Entrevista com a auxiliar da sala de leitura da Escola “B”).

Em sua fala, como transcrito no fragmento 31, a profissional reforça a riqueza do acervo que a escola possui e a desvalorização pela qual ele passa. Ela enfatiza o desuso ou a pouca utilização da sala de leitura por parte da maioria dos professores, os quais sempre têm uma justificativa que inviabiliza seu uso.

De acordo com o PPP (s/p.) da Escola “B”, algumas ações deveriam ocorrer para que o trabalho nesse ambiente fosse efetivado. Dentre elas, algumas se destacam: as dinâmicas de incentivo à leitura, como contação de histórias; a premiação trimestralmente com um ponto na média da disciplina de Português aos educandos que conseguirem demonstrar satisfatoriamente o envolvimento e o gosto pela leitura e a parceria com os projetos propostos pelos professores e coordenadora pedagógica disponibilizando o acervo bibliográfico.

Nesse registro há também a tendência de premiação, já analisada anteriormente e, nesse caso, o prêmio seria em forma de notas. A lógica do saber é substituída pela lógica da sobrevivência. O trabalho docente deve mediar a relação que o aluno deve estabelecer com o saber, por meio de uma relação pedagógica que o estimule e o desafie a ser autor de seu saber de modo que este tenha sentido e não seja simplesmente um objeto de barganha. O incentivo à leitura não foi percebido no decorrer da pesquisa com as turmas investigadas, uma vez que não se presenciou a ida dos alunos em questão à sala de leitura e nem mesmo pôde ser observada essa prática de incentivo na sala de aula. Da mesma forma, não se observou projetos de leitura desenvolvidos pelos professores ou pela coordenadora que fomentassem o uso desse espaço e o gosto pela leitura. Como envolver-se e desenvolver o gosto pela leitura se seu acesso a ela é limitado ou inexistente? Como já dito, não se presenciou nenhum trabalho nesse ambiente desenvolvido com os alunos e tampouco sua presença. Portanto, há um discurso muito distante da prática. Há um caderno na sala de leitura que informa todas as

ações realizadas pelos professores nesse ambiente. E em todo o mês de agosto não se viu nenhum registro de uso da sala de leitura.

Segundo o depoimento da profissional responsável pela sala de leitura, algumas turmas frequentam esse ambiente, mas boa parte o faz sem que haja uma proposta de trabalho que leve efetivamente em conta a aprendizagem do aluno. Em suas palavras:

[...] quando o professor vem, vem no horário dele, mas não me avisou nada, nem que viria e nem o quê seria trabalhado. Aí o quê que eu faço, eu vou lá e coloco um filme, eu escolho. Ou então eu dou leitura livre. Eu não concordo com isso. E as coisas aqui são muito veladas, sabe aquela coisa velada: “Eu sei que tem, mas eu não planejei, mas eu vou assim mesmo”. E assim, a minha postura, muitos falam: “ah você é boba”. Mas, não é assim, eu não penso que eu sou boba, eu penso nos alunos. Agora pra mim é muito complicado chegar num profissional formado e falar “professora...” ué gente, pelo amor de Deus, eu não sou coordenadora pedagógica da instituição, questão de hierarquia né (Fragmento 32 – Entrevista com a auxiliar da sala de leitura da Escola “B”).

A profissional deste ambiente reforça seu empenho em tentar realizar alguma atividade com os alunos, já que os professores não organizam ou planejam uma atividade com uma intencionalidade, com objetivos e metodologias sistemáticas. Confirma-se, então, o descaso por esse espaço, talvez por falta de conscientização de sua importância no favorecimento da aprendizagem e do desenvolvimento integral dos alunos.

Quanto ao empréstimo dos livros, a auxiliar da sala de leitura pontua: “os alunos pegam com frequência, é só oferecer. E isso ocorre no horário destinado para aquela turma. Inclusive, quando eles vêm e não tem nada planejado, é certo que o empréstimo de livro vai acontecer [...], eu aproveito e ofereço o acervo em formato de empréstimo”. Como na Escola “A”, os alunos têm o direito de permanecerem com o livro durante uma semana e tudo é registrado pela profissional.

Percebe-se em sua fala que quando há disponibilização do acervo para os alunos há o interesse deles pela leitura, porque muitos fazem empréstimos de livros para levarem para casa. Então, não é porque os alunos não gostam de se apropriar desse saber, mas é porque pouco se oportuniza. Como ela mesma assevera: “tem turma aqui que nunca veio pra cá. E a professora fala assim: “não, esses meninos não querem saber de nada não”. Ou seja, ela já cria um estereótipo em relação à criança, isso é violência simbólica, né [...]. Os professores sempre buscam culpados [...]”. Mais uma vez, a profissional da sala de leitura faz críticas quanto à postura dos professores em não se mobilizarem para desenvolverem trabalhos pedagógicos com o acervo oferecido pela sala de leitura, ignorando este bem cultural que muito contribuiria para sua prática educativa no processo de ensino-aprendizagem, no favorecimento do desenvolvimento e na formação de seu alunado. Ela ainda se indigna quando o professor justifica sua apatia culpabilizando os alunos por não se “interessarem” por

essa prática, utilizando o conceito de violência simbólica de Bourdieu que é “a capacidade que tem os grupos detentores do poder de violência material, [em] impor aos grupos dominados, significações legítimas” (CUNHA, 1979, p. 82).

Vale ressaltar que, no período do recreio, não se viu alunos do Ciclo II, especificamente das turmas F's, utilizando este ambiente. Já que no PPP da escola está registrado que esse espaço pode ser utilizado por todos os alunos para livre leitura, questionou-se a razão desse fato, ao que a profissional responsável pela sala de leitura respondeu: “tem alguns alunos que já têm o costume, é claro. Bate o sinal e já vêm direto. Mas, normalmente é uma coisa que fica no papel, não é para todos. É para os que ficam aqui no momento, nesse pátio em frente, geralmente é o Ciclo I. Os outros ficam mais distante e não têm acesso”.

2.4.7 O ambiente informatizado

Somente a Escola “B” é contemplada com o Ambiente Informatizado, o qual conta com amplo espaço e maquinário. No PPP dessa escola, consta que os professores poderão fazer, durante o seu planejamento semanal, pesquisa do conteúdo que será trabalhado em sala de aula com os alunos, nesse espaço. Após a pesquisa de *sites* que atendam à necessidade planejada naquela semana, os professores deverão descrever em seu caderno de plano e registrar no caderno do Ambiente Informatizado. Assim, a profissional³⁹ responsável por esse ambiente organiza a sala e deixa os computadores já ligados no site solicitado pelo professor, a fim de receber os alunos no dia pré-agendado. Todavia, o que se percebeu, durante todo o tempo de pesquisa em campo nessa unidade escolar, é que o ambiente informatizado foi utilizado apenas duas vezes com as turmas Fs. Em uma delas, a atividade proposta foi a projeção de um audiovisual, pois lá também conta com aparelho de Datashow para esse fim.

Ao questionar a coordenadora pedagógica acerca do pouco uso desse ambiente, nos foi dito que só com a presença da auxiliar do ambiente informatizado é que se poderia utilizá-lo e ela se encontrava em licença médica. De fato, em todo o percurso da pesquisa, essa profissional foi vista poucas vezes na unidade escolar. Ao conversar com outros professores, as justificativas foram: “o ambiente é pouco utilizado devido à falta de tempo para se preparar atividades”, disse uma professora e outra afirmou: “por termos que substituir, nos dias de nosso planejamento e/ou estudo, os professores faltosos, fica difícil planejar alguma coisa”.

³⁹ Profissional da educação que ocupa cargo administrativo na Escola “B”, cuja função exerce como Auxiliar do Ambiente Informatizado. É graduada em Comunicação Social, habilitada em Relações Públicas e pós-graduada em Assessoria de Comunicação. Assim como as auxiliares da sala de leitura, compreende-se ser importante sua participação na pesquisa, devido sua atuação ser dentro de um espaço cultural relevante no interior da escola.

Outro professor ainda informou: “não se criou uma cultura de utilização deste ambiente” e outra professora reafirmou a fala da coordenadora: “só podemos utilizar lá com a presença da responsável. É outro problema sério. Uma sala completa, com praticamente um computador pra cada aluno e é muito pouco utilizada, um desperdício”.

Como na Sala de Leitura, o Ambiente Informatizado, embora todo equipado com máquinas novas, é praticamente inutilizado nessa unidade escolar. Os espaços da escola parecem não pertencer aos alunos. Em uma única ocasião em que se presenciou uma aula nesse ambiente, observou-se que a responsável pela sala não participou em momento algum da aula preparada pelo professor, nem mesmo para orientar os alunos quanto ao uso do computador ou como se deve proceder quando da realização de uma pesquisa. Tudo ficou a cargo do professor. Durante o percurso da aula, ela permaneceu sentada frente a uma das máquinas, no canto da sala, acessando redes sociais. Não houve qualquer interação dessa profissional com os alunos. Sua ação se limitou em preparar o ambiente e as máquinas para a chegada dos alunos, um trabalho estritamente técnico.

Por sua vez, a proposta de atividade solicitada pelo professor se resumia em realizar uma pesquisa acerca das brincadeiras retratadas nas obras de Portinari, a fim de descrever pelo menos três delas no caderno, registrando nele o que achou das obras do autor. O tempo da aula não foi suficiente para concluir a atividade que ficou inconclusa, já que no dia seguinte a profissional responsável pela sala solicitou licença médica, só retornando após um mês.

Para se compreender melhor como deveria ocorrer o trabalho desenvolvido com os alunos da Escola “B”, utilizou-se dos registros do PPP e da entrevista realizada com esta profissional. Segundo sua fala:

O ambiente informatizado da escola propõe para a equipe pedagógica a oportunidade de vivenciar algumas atividades que vão desde o desenvolvimento da coordenação motora até a lógica. Então, nós trabalhamos jogos de memória, trabalhamos tudo que vem a motivar o desenvolvimento da criança e são atividades que o pedagógico propõe e procura o A. I. para tentar encontrar dentro das diversas possibilidades da informática como aplicar. Então, não parte da informática para o pedagógico, é do pedagógico para a informática. Há uma proposta que já vem pronta, eles [os professores] pedem que eu faça a pesquisa, o que há na *internet* ou nos recursos dos programas que o próprio *Linux* tem que atendam ao que o pedagógico já está propondo (Fragmento 33 – Entrevista com a auxiliar do Ambiente Informatizado da Escola “B”).

Quando a profissional relata que “não parte da informática para o pedagógico, mas do pedagógico para a informática”, fica clara a ideia de que ela não considera seu trabalho como pedagógico, mas meramente técnico. Sua função é o de auxiliar, seja pesquisando sites sobre

o assunto a ser tratado, seja orientando quanto ao uso técnico da máquina. Há na visão da profissional uma dicotomia entre o que é “pedagógico” com o que é da “informática”. Visão esta fragmentada que leva a um aprendizado pouco sólido ou insuficiente para o desenvolvimento do aluno.

Contudo, em outro relato, a auxiliar do ambiente informatizado já pondera a importante atuação dos profissionais da escola, como um todo, enquanto educadores.

Nós somos servidores administrativos. E eu tenho percebido conversando com outros colegas da Rede que não é consenso a participação do auxiliar no contexto pedagógico, na proposta pedagógica. O que ele pode, o que é dado a ele o direito de ser, é meramente uma pessoa que entra, liga os computadores e entrega a sala pro professor. Se nós quisermos tomar essa atitude, de sermos apenas as pessoas que respondem pelo cuidado com o equipamento, a forma de operar a máquina, isso está dentro da proposta para o auxiliar de informática. Não é dado a nós a função de direcionar o pedagógico, não é nossa a função de propor. Mas, uma vez que nós estamos atuando dentro da educação, eu entendo que toda pessoa desde o porteiro, até o auxiliar de limpeza, a merendeira, todos nós somos educadores. Eu não vou extrapolar minha limitação no que diz respeito ao pedagógico. Eu não vou discordar de uma proposta pedagógica que chegue até a mim, porque eu estaria invadindo a competência do outro profissional. Então o que chega a mim, não compete eu dizer: “aquela professora poderia ter pensado numa atividade melhor”. Eu tenho que me colocar na minha função. Mas, eu também não preciso ser tão ausente, tão distante do contexto pedagógico, a ponto de não sugerir nada. Embora, se algum auxiliar de informática quiser ser assim, totalmente imparcial, ele pode, porque ele é um servidor administrativo para cuidar do ambiente. Cuidar mesmo, evitar que a criança deprecie o patrimônio. Ensinar a criança o básico que é utilizar o *mouse*, abrir e fechar programas, abrir internet. Então, a preocupação é mais com a formação tecnológica sim, mas a gente acaba pegando a característica da educação (Fragmento 34 – Entrevista com a auxiliar do Ambiente Informatizado da Escola “B”).

Assim como há uma formação para as auxiliares que atuam na sala de leitura, há também uma formação para os auxiliares do ambiente informatizado. Nessa formação, ficam claros seu papel e sua forma de atuação. O caráter pedagógico é de responsabilidade dos professores. A tarefa de planejar e de conduzir a proposta de trabalho para suas respectivas turmas é do professor. Sua relação com a profissional responsável por esse ambiente se restringe à solicitação de pesquisas em *sites* que contemplem o conteúdo solicitado. Ao final de sua fala ela afirma que “acaba pegando a característica da educação”. Qual seria esta característica, nesse contexto escolar? Parece ficar claro esse conceito no depoimento registrado no fragmento 35, apresentado a seguir. Embora não tenha sido presenciada tal atitude, segundo a auxiliar do Ambiente Informatizado, toda a parte disciplinar e comportamental é de sua responsabilidade. Em suas palavras, ela diz:

Eu conduzo o tempo todo a disciplina, a atenção, o comportamento, aqui dentro. Tem que passar por mim. Então eu trabalho com eles essa diferenciação no espaço, como se comportar em um ambiente fechado, coletivo, dando a eles a oportunidade de serem treinados para se comportarem em outros espaços, de estarem em cinemas,

em teatros. Às vezes eles ficam muito alterados e eu sempre falo: ‘olha eu vou suspender a turma de vocês aqui. A professora entra em acordo pra que eles possam entender que em outros espaços na vida que eles vão ocupar, sempre vai ter alguém que exerce autoridade sobre aquele lugar. Eles têm que saber se comportar. E a escola tem projetos de excelência que trabalha o comportamento como um todo, não é apenas a formação cognitiva. E a coordenador de turno me apoia nesse sentido. Então, quando eles não me obedecem eles sabem que eu conduzo pra sala dela e ela pode até suspender. Isso não tem tanto a ver com a função do auxiliar de informática, mas, tem mais haver com sua interação com o ambiente escolar, né. Agora, eu também preciso me relacionar com as propostas pedagógicas da escola, entre elas, essa da disciplina, do comportamento. Eles sabem que aqui dentro a sala não é deles, então a gente trabalha essa questão de que estou visitando o lugar de alguém, tenho que me comportar como tal. O professor deixa isso claro pra eles. Que é mais uma estratégia que nós desenvolvemos em comum que é pra trabalhar esses valores com eles (Fragmento 35 – Entrevista com a auxiliar do Ambiente Informatizado da Escola “B”).

Nesse relato é nítido o reforço de uma cultura disciplinar internalizada pelos profissionais que atuam nessa unidade escolar. As ameaças da profissional, em suspender as aulas naquele ambiente caso os alunos não se comportem de acordo com as regras estabelecidas, contam com o respaldo da coordenação de turno e mostram, mais uma vez, a relevância que dão a essa prática. Embora não seja sua função, ela incorpora o discurso promulgado por “projetos de excelência”, em sua opinião, que visam trabalhar para promover o “bom comportamento”. Ela afirma se “relacionar com as propostas pedagógicas da escola”, tais propostas são a disciplina e o comportamento.

Outro aspecto importante apontado neste depoimento é quando esta profissional afirma que “a sala [de informática] não é deles” e que eles estão “visitando o lugar de alguém”. Acredita-se que é a consciência do pertencimento que faz o indivíduo cuidar, preservar e valorizar, nesse caso, esse bem cultural. Compreender que tal bem pertence ao aluno e que é seu direito usufruir dele e do espaço de acesso a ele é fundamental para a mudança de paradigmas.

No entanto, o que parece é que o excesso de zelo, e a mentalidade fundamentada em uma herança pedagógica tradicional, faz com que esse espaço seja muito distante da realidade do aluno, embora não seja distante da realidade da escola. O conhecimento ali produzido também parece ser avulso, desconexo, ausente. A impressão que se tem é que até mesmo o contato ou o manuseio das máquinas, bem como a frequência ou a presença dos alunos nessa sala em si, parece ser algo intocável, chegando a ser endeusado, tamanha é a reverência que se tem com esse ambiente. Compreende-se que não houve, durante o percurso da pesquisa de campo, uma apropriação por parte dos alunos e até mesmo por parte dos professores daquele espaço e das mídias ali inseridas. E o pouco que é realizado ali parece não ter sido apropriado pelos alunos por não haver um vínculo de pertencimento.

Vale ressaltar ainda que, cada vez mais, nessa geração, os indivíduos estão envolvidos com as mídias modernas, com o mundo virtual, comportamento esse que tem gerado uma mudança de hábitos. O mundo globalizado e os avanços tecnológicos trazem novas dimensões culturais, revolucionando o comportamento e as mentes humanas. E, nesse sentido, é impossível que os professores se mantenham distantes dessa realidade. As exigências da sociedade frente aos avanços tecnológicos e às transformações econômicas e culturais, colocam, cada vez mais, a necessidade de a escola voltar-se para a produção do conhecimento, a fim de que os sujeitos, nela inseridos, exerçam o real sentido da cidadania, requerendo dos educadores uma postura crítica frente a essa realidade.

Em uma de suas falas a profissional responsável pelo ambiente informatizado deixa escapar, nas entrelinhas de seu discurso, que mesmo na ausência de algum professor, por alguma razão, o espaço era utilizado pela coordenadora de turno com a projeção de um audiovisual. Em suas palavras:

Mesmo quando um professor que por alguma razão ele não veio e a coordenação traz a turma pra cá e projeta um filme, é arte, é cinema, agrega valor. Eu não entendo que seja falta de proposta pedagógica. A escola passa por imprevistos como qualquer instituição, [...]. Então, o ambiente informatizado abarca esses imprevistos na escola, mas eu vejo como uma forma muito produtiva. Eu não vejo como “há não tem o que fazer, coloca os meninos lá”, não é assim, há um cuidado sim por parte da equipe pedagógica, do corpo diretivo que esse espaço aqui seja o melhor aproveitado possível (Fragmento 36 – Entrevista com a auxiliar do Ambiente Informatizado da Escola “B”).

O que se percebe no discurso da profissional é que, muitas vezes, o uso do audiovisual estava mais vinculado como um recurso para cobrir a ausência de um determinado professor do que com uma ação educativa planejada. A sensação que se tem é que, ao justificar os imprevistos que sobrevêm à escola, os alunos seriam beneficiados em sua aprendizagem ainda que fosse para “assistirem a um filme”, pois estariam tendo “uma atividade produtiva”, em sua visão.

É, no mínimo, temerário acreditar que essas medidas improvisadas favoreçam a aprendizagem e o desenvolvimento dos alunos, uma vez que este se dá somente quando se promove ações mentais que impulsionem o sujeito a pensar autonomamente, como propõe Davydov (1988) e isso, pela via da mediação do sujeito com o objeto do conhecimento. É importante estar atento às formas de organização pedagógico-didática, como suscita Libâneo (2010) para que a aprendizagem seja de fato significativa e relevante.

Ao questionar a auxiliar do ambiente informatizado sobre as maiores dificuldades encontradas nesse espaço, ela aponta para o quantitativo de máquina. Em sua opinião, o ideal seria um equipamento para cada aluno. Segundo sua exposição ela afirma:

Porque a dois você insere uma outra proposta, a de compartilhar, mas você não tem uma condição plena de interagir sozinho com aquele equipamento, então isso já limita. A proposta do compartilhar tem, a meu ver, a sua deficiência, porque quer queira quer não, por ser a mesma idade, por terem os mesmos desejos, a criança que sabe ela acaba sendo egoísta. Isso já vem da formação, do caráter, da formação familiar, né. Algumas crianças já têm essa capacidade de ajudar a outra, mas na prática o que a gente tem percebido, é que a criança que já está aguçada, é mais desenvolvida, ela quer aquele momento pra ela, isso é fato. Se ele manuseia melhor o teclado e o coleguinha não sabe nem mexer, ele vai mexer e deixar o outro apenas como expectador. Infelizmente é isso que a tecnologia faz com todos nós, você quer compartilhar seu celular com alguém? É tudo individual [...]. Outra limitação que eu vejo que é o desafio de integração de escola e informática, e eu não falo desta instituição, eu falo de forma bem geral, é realmente a proposta pedagógica da tecnologia ter mais prioridade. Aí eu vejo como um desafio. Os professores ainda estão muito habituados com a educação tradicional, o que é perfeitamente normal, isso é uma transição de gerações. É novo para o aluno, mas é novo para o professor também. Por mais que o professor esteja à frente, do ponto de vista da maturidade, do objetivo, do poder que o instrumento tem, dos riscos que ele oferece, mas ele está em desvantagem em relação a esta geração que é adepta ao *talkscreen*, que tornou a digitação obsoleta (Fragmento 37 – Entrevista com a auxiliar do ambiente informatizado da Escola “B”).

Ao afirmar que ao compartilhar o equipamento com seus pares, os alunos mostram uma tendência egoísta para lidar com a partilha e que isso é proveniente de sua própria formação familiar e de caráter, infere-se a ideia de que há uma tendência da escola em responsabilizar a família pelas condutas “indesejáveis” dos alunos, embora logo em seguida, em sua fala, ela mencione que a própria mídia ou os meios midiáticos incitam ao individualismo, à competitividade, atitudes contrárias ao espírito de equipe e à cooperação que a escola deve fomentar em seu alunado. Ressalta-se aqui o pensamento de Vigotsky (2007) quando afirma, de modo categórico, que o trabalho em grupo, entre crianças com diferentes níveis de aprendizagem ou a relação entre um aluno com menor experiência que outro da mesma idade, ou mesmo com um adulto, se bem mediado, favorecerá sua ZDP – Zona de Desenvolvimento Proximal, propiciando uma efetiva aprendizagem e um significativo desenvolvimento mental.

Em seguida, a auxiliar do ambiente informatizado, adverte acerca do distanciamento da proposta pedagógica escolar com a tecnologia, ressaltando o grande desafio que a escola deve enfrentar, uma vez que os professores ainda estão alicerçados na era analógica, de modo que o crescimento veloz da era digital tem sido um dos fatores que dificulta a mediação docente com vistas à aprendizagem qualitativa dos alunos. Ao esboçar esse relato, a

profissional deixa clara a ideia de não aproximação dos professores desse recurso cultural disponibilizado nessa unidade escolar. De acordo com (PÉREZ GÓMEZ, 2013):

Este novo cenário social demanda mudanças também substanciais na formação dos futuros cidadãos e, portanto, plantea retos ineludibles aos sistemas educativos, às escolas, aos currículos, aos processos de ensino e aprendizagem e, por supuesto, aos docentes. As mudanças no fazer educativo têm de ser de tal calado que convém falar de mudanças no olhar, de reinventar a escola. As reformas parciais sem sentido global já não são suficientes. A explosão exponencial e acelerada da informação na era digital requer reconsiderar de maneira substancial o conceito de aprendizagem e os processos de ensino. Muitos docentes parecem ignorar a relevância extrema desta nova exigência na tarefa profissional (PÉREZ GÓMEZ, 2013. Tradução nossa).

2.4.8 Organização do trabalho nas escolas para minimizarem os problemas de não aprendizagem – Reagrupamento Escolar

Na Escola “A” de acordo com o seu PPP, todos os educandos com dificuldades para aprender devem ser agrupados com seus pares, diariamente, na sala de aula, para trabalharem em duplas, de modo que o aluno que apresenta maior dificuldade de aprendizagem deverá trabalhar com o colega com nível de conhecimento mais avançado (PPP, p. 62), o que nos remete a pensar, mais uma vez, na proposta de Vigotsky (2007), afirmando ser importante que alunos de idades e níveis de desenvolvimento distintos devem trabalhar em conjunto, pois é junto ao outro que tenha maior experiência que o aluno poderá ser auxiliado em seu processo de aprender. Para o autor, o ato de ensinar é necessário para a promoção da aprendizagem. É na zona de desenvolvimento proximal que ele sintetiza essas relações entre aprendizagem e desenvolvimento, de maneira que o bom ensino é aquele que se adianta à ZDP. Como o próprio autor diz:

O que a criança é capaz de fazer hoje em cooperação, será capaz de fazer sozinha amanhã. Portanto, o único tipo positivo de aprendizado é aquele que caminha à frente do desenvolvimento, servindo-lhe de guia; deve voltar-se não tanto para as funções já maduras, mas principalmente para as funções em amadurecimento. (...) o aprendizado deve ser orientado para o futuro e não para o passado. (VIGOTSKI, 2007, p. 130)

Pensando assim, a compreensão trazida por Melo (2004, p. 144) quando afirma que “o processo de aprendizagem é sempre colaborativo, ou seja, resulta da ação conjunta entre o educador ou parceiro mais experiente e aquele que aprende” auxilia nesse entendimento. Todavia, durante os meses da pesquisa em campo, essa prática não ocorreu, haja vista que os alunos sentam-se, na maioria das vezes, em filas indianas. Por duas vezes apenas se viu trabalhos realizados em duplas e estas eram formadas aleatoriamente e sem a intenção de um

colaborar com o processo de aprendizagem do outro, apenas com o intuito de sentarem juntos para desenvolverem uma mesma atividade.

Conforme o PPP da escola e a entrevista com a coordenadora pedagógica, os alunos com dificuldade de aprendizagem deverão receber também atendimento especializado pelo professor que estiver em seu momento de estudo, segundo o diagnóstico de cada educando, pelo menos duas vezes por semana, com duração de 1h cada, no horário normal de aula, devendo estes se retirar de sua sala de origem para se dirigirem à sala de apoio. Aqui se percebe duas questões importantes: 1) o horário de estudo previsto como garantia para o professor buscar ampliar seus conhecimentos fica prejudicado já que cada professor é responsável por realizar o apoio pedagógico com pelo menos um educando; 2) a saída dos educandos de sala de aula, em horário normal de aula para receberem o atendimento pedagógico impede que participem do processo de ensino-aprendizagem em sala de aula, naquele momento e, conseqüentemente, podem acumular mais um prejuízo em seu processo de desenvolvimento.

Segundo a coordenadora pedagógica, cada professor trabalha com até três alunos durante o ano. “Eles são de turmas distintas e agrupados de acordo com seu nível de aprendizagem: bom, regular e fraco”, relata. A coordenadora também afirma que essas crianças “são as que mais faltam às aulas, e que os pais têm menos compromisso com a escola e com a aprendizagem dos filhos”. Dentre as turmas investigadas, apenas uma educanda da turma F, dessa escola, era assistida com esse atendimento, outras duas educandas que ainda não haviam sido alfabetizadas, não tinham esse acompanhamento, uma vez que se matricularam nessa unidade escolar após a organização e sistematização desse trabalho. A partir de agosto, elas seriam assistidas por essa modalidade de atendimento, por meio de uma nova organização, segundo a coordenadora pedagógica. É interessante observar que estas três alunas eram assíduas nas aulas, contrariando a afirmação da coordenadora.

No relato apresentado anteriormente, a coordenadora pedagógica expõe que os alunos com dificuldades de aprendizagem são oriundos de famílias que têm menos envolvimento e participação com a vida escolar de seus filhos. Há aqui um prenúncio de culpabilização da família pelos problemas oriundos do não saber dos alunos. Esse fato pode ser relacionado ao que Hedegaard (2004, p. 1) afirma, pois, segundo a autora a mediação está intimamente imbricada com alguma forma de prática social em diferentes tipos de instituição, seja escola, seja família. Assim, “as tradições culturais e valores na família e na sociedade também influenciam a atividade de aprendizagem da criança”, de modo que há uma variedade de “práticas em instituições tais como a família ou a escola [que] são dependentes da diversidade

nas tradições e formas de vida entre os diferentes grupos da sociedade”. Ela ainda acrescenta que as tradições culturais não são atreladas “sem ambiguidades nem a uma instituição em geral ou nem à uma instituição concreta”. E conclui: “uma família concreta pode ser ligada a várias tradições culturais e, assim, ter posições de valor associadas a diversas tradições culturais que podem até mesmo ser conflituosas”. Nesse sentido, tanto a escola influencia a família quanto a família influencia a escola em suas práticas sociais. Nas palavras da autora: “uma sociedade é criada por meio da prática nas suas instituições e como elas influenciam umas às outras” (HEDEGAARD, 2004, p. 11-12).

Outro fator importante observado é que, embora tenha se percebido que a prática de reagrupamento escolar seja constante e sistemática, nessa escola, não há um espaço específico para a realização desse atendimento. Por várias vezes esse atendimento foi realizado no corredor da escola, ou na sala de leitura, quando esta não estava ocupada com o trabalho diário para as outras turmas, ou mesmo na sala dos professores, na presença daqueles que estavam em seu horário de estudo. Portanto, verificou-se que o atendimento ocorre sem as condições mínimas de espaço, estrutura física e, conseqüentemente, de privacidade para a realização deste trabalho. Contradizendo também ao que é previsto no PPP, não foi observada a ação de os professores, em seus horários de estudo, discutirem “os processos de aprendizagem dos educandos, planejando intervenções pedagógicas com novas ações e estudos de temáticas, de acordo com as necessidades levantadas” (PPP, p. 63).

Quanto aos alunos que apresentam graves problemas de aprendizagem, os professores decidiram que deveriam efetivar um trabalho que atendesse tais alunos individualmente com “atividades diferenciadas de acordo com as necessidades [dos alunos], onde serão montadas apostilas personalizadas [...], a fim de permitir-lhes participar do processo de aprendizagem “com mais capacidade e igualdade para interagir com os demais colegas”. Foi construída, então, uma apostila “tradicional”, nome dado pela coordenadora pedagógica, destinada para aqueles alunos que não foram alfabetizados. É o caso de duas irmãs gêmeas da turma F, que iniciaram a vida escolar naquele ano letivo, quando contavam com 10 anos de idade. As atividades que constavam na apostila eram retiradas de um livro⁴⁰ de primeira série, referente, atualmente, ao segundo ano escolar.

As alunas, diariamente, durante o percurso da pesquisa, realizavam as atividades contidas na denominada “apostila tradicional”. São atividades básicas de alfabetização. Ao

⁴⁰ Alfabetização Silábica Tin-do-lê: um novo olhar e um novo fazer! Uma proposta para letramento sócioconstrutivista 6 a 7 anos. Livro de atividades 1ª série do Ensino Fundamental. Vol.03. Autora: Waldirene Dias Mendonça. Editora Clarnato. Uberlândia – MG.

analisar esse material, constatou-se que as atividades propostas na referida “apostila” seguem um referencial pedagógico de abordagem tradicional, com exercícios de fixação, de completar, de ligar etc. Observou-se também que, em sala de aula, as alunas desenvolvem as atividades da “apostila” de maneira isolada, sem qualquer intervenção pedagógica pela maioria dos professores e sem qualquer interação com seus pares, ficando alheias ao processo de ensino-aprendizagem que ocorre em sala. Elas participam do Projeto Mais Educação para realizarem o reforço escolar no contra turno.

O trabalho de reagrupamento na Escola “B” segue como o descrito na escola anterior. É uma proposta de atendimento da rede municipal como um todo, tendo algumas poucas diferenciações de acordo com a realidade e autonomia de cada escola. Segundo a coordenadora pedagógica, as atividades para os alunos com dificuldades de aprendizagem “são diferenciadas, embora seguindo o mesmo conteúdo que ocorre na da sala de aula”. Em sua opinião o atendimento individual “surte mais efeito, [pois há] mais contato com as crianças, menos gente. No reagrupamento são muitos alunos na sala, acaba que dispersa”. Todavia, apesar de a escola ter uma sala específica e bem equipada destinada para o reagrupamento e apesar de constar no PPP que no horário de estudo os professores deveriam realizar atendimento individual e/ou em pequenos grupos aos alunos com dificuldade de aprendizagem, não se observou, durante o período da pesquisa de campo, a realização desse atendimento.

Segundo o professor pedagogo, referência “I”, há pelo menos dois alunos com laudo médico constando déficit cognitivo e outros dois com suspeita de alguma deficiência cognitiva, na turma F2, encaminhados para diagnóstico neurológico. Entretanto, durante o período de observação no campo, não foi percebido nenhum trabalho sistematizado que considere esse dado. O que se observou foi que enquanto a turma realizava atividades do livro didático ou qualquer outra, os alunos com laudos médicos ou não alfabetizados desenvolviam atividades de pintura, recorte, colagem e desenhos, sem que houvesse uma proposta de intervenção e acompanhamento.

[...] eu tenho realidades diferentes. Eu tenho crianças que sabem muito, já alcançaram o nível do ano, do Ciclo deles, e eu tenho alunos medianos, e alunos que não alcançaram nada. Então, pra alguns eu peço conteúdos um pouco mais elaborados, pros outros eu vou fazendo uma coisa mais do nível deles. Não adianta nada eu ficar colocando um monte de conteúdo, conteúdo, que eles não vão aprender. Na mesma aula coisas diferentes pra diferentes níveis. Muito complicado, saio da sala cansado, mas motivado, quando eu vejo o interesse da parte deles. Por que fico instigando eles o tempo inteiro. (Fragmento 38 – Trecho de entrevista com o professor pedagogo referência I, da Escola “B”).

De acordo com outra professora, os alunos da turma F2 têm muitas dificuldades de aprendizagem, como ela diz: “a F2 é uma turma com muitos problemas cognitivos. Muitos vieram de outras escolas, sem o mínimo de conteúdo. Há muitos problemas familiares. Aquele que não trouxe a mochila tem problemas sérios na família. Ele também tem laudo de deficiência cognitiva”.

De modo geral, é notório que o pensamento dos professores expressa a internalização do discurso de que os alunos com dificuldades de aprendizagem são oriundos de família de baixa renda, conceituando a situação da família como boa ou má e se apropriando da teoria do déficit como variáveis correlacionadas com o sucesso e o fracasso escolar. Aqui há nitidamente a culpabilização da família pelo fracasso escolar dos alunos. A professora considera elementos externos ao processo de ensino-aprendizagem, como a condição socioeconômica da família, por exemplo, como responsáveis pela não aprendizagem dos educandos, não considerando as ações e as condições concretas da escola: “A F1 também tem alunos indisciplinados, mas eles estão há mais tempo aqui na escola e eles conseguem focar mais. Aqui, na F2, eles são muito “voados”, parece que não conseguem raciocinar. “Tão muito distantes”. A professora responsabiliza a falta de foco e a distração do aluno pelo não aprender.

A fala da professora caracteriza uma perspectiva um tanto reducionista, de cunho neoliberal, o qual assegura a educação como sendo fundamental, mas, ao mesmo tempo, a considera como uma responsabilidade ou do aluno ou de sua família, excluindo os requisitos concretos ao acesso a esse processo. Apoiando-se em Bóron (1996), Basso e Neto (2014, p. 5), afirmam que embora as sociedades capitalistas desenvolvidas tendam, predominantemente, buscar uma melhor qualificação da força de trabalho, o neoliberalismo nos países latino-americanos, desde a década de 1980, “gerou um tipo de sociedade heterogênea e desequilibrada que convive com extremos de pobreza e marginalidade social e outros de riqueza e ostentação”, produzindo uma mão de obra, cada vez mais, com uma escolarização reduzida, superficial e aligeirada.

Nesse contexto, os investimentos na educação para a população de massa são cada vez mais restritos. No Brasil, após a promulgação da LDB/1996, embora tenha havido o crescimento acelerado ao acesso à educação escolar, seu foco principal ficou restrito à instrumentalização do trabalhador não garantindo a apropriação dos “conhecimentos historicamente produzidos pela humanidade”. Os autores complementam:

Vemos que o acesso aos conhecimentos está diretamente relacionado à classe social a qual o indivíduo pertence, à utilidade que eles terão em sua vida laboral. Atílio

Borón (1996b, p. 100) alerta que estes contrassensos sociais não deixam as nações perceberem que nas condições atuais do mercado internacional, economias caracterizadas por divisões e descontinuidades estruturais, delimitadas por desigualdades sociais e baixos níveis de saúde e educação da mão de obra estão fadadas a serem eternas perdedoras em um mercado cada vez mais competitivo (BASSO; NETO, 2014, p. 5).

Percebe-se que apesar de a Escola “B” ter um Plano de Ação para os alunos com dificuldade de aprendizagem, uma sala específica para este fim, na prática, no cotidiano escolar, não ocorre sistematicamente o trabalho de reagrupamento, ao menos com as turmas investigadas na presente pesquisa. Pode-se inferir, diante dessa realidade, que, embora a cultura da escola tenha registrado em documentos uma organização coerente de proposta educativa, no plano real, a cultura da escola ainda não incorporou essa proposta em seu cotidiano.

Nesse sentido, podem-se fazer várias indagações quanto a essa realidade que não foi contemplada na escola, quais sejam: será que o coletivo de profissionais da escola não se conscientizou da importância deste trabalho? Ou será que há uma necessidade maior de os professores atenderem as inúmeras demandas burocráticas ou mesmo imprevistas que surgem no dia a dia da escola, deslocando-se, assim, seu foco? Ou ainda, será que a escola dispõe, de fato, de uma organização estrutural adequada para que esses alunos possam ser atendidos em suas reais necessidades? Será que os professores detêm conhecimentos necessários que lhes possibilitam compreender os problemas cognitivos, afetivos, sociais e intervirem de maneira adequada no processo de ensino-aprendizagem dessas crianças? Ou será que o *habitus* dos professores ainda não superou os princípios da exclusão? São muitas questões que surgem e que fazem pensar o quanto essa realidade é complexa.

2.4.9 O planejamento

No PPP da Escola “A”, afirma-se que a atual gestão compreende a necessidade de se “avançar nas questões teóricas e práticas relativas à formação de nossos profissionais da educação”. Desse modo, “o educador poderá enriquecer o seu conhecimento científico nos planejamentos pedagógicos mensais e em pequenos grupos e nos momentos de estudo, para atingir os objetivos deste PPP”. Em seguida, está registrado que para

garantir o atendimento do aluno durante as aulas, sem prejuízo dos conteúdos [fica] estabelecido pelo coletivo de professores, coordenação e direção, que na falta do professor com ou sem atestado médico, o professor que estiver em estudo o substituirá e no retorno do professor faltoso será combinado a reposição dos conteúdos no horário das aulas do professor que o substituiu (PPP da Escola “A”, p. 38-39).

É bem verdade que os alunos não ficam sem aula. Pois há a prática de que quando um professor está ausente, outro o substituirá. Entretanto, percebeu-se que nem sempre os professores que faltam avisam a tempo de o seu substituto preparar uma atividade para aquela turma. Notou-se que a incidência de ausência de professores na Escola “A” foi maior que na Escola “B”, no período da pesquisa de campo, talvez porque nesta última os professores/referência do Ciclo II ministram seis das oito disciplinas curriculares. Apenas atrasos para iniciarem as aulas foram observados nessa unidade escolar. Na Escola “A”, geralmente, a utilização de vídeos (filmes) e leitura de gibis serve como suporte para a realização dessas aulas. Todavia, nas observações realizadas, o que se percebeu é que tais atividades não são planejadas e nem programadas, sequer há uma proposta de intervenção.

Na Escola “A”, a coordenadora pedagógica é mais próxima do coletivo, sua presença é marcante na sala dos professores, nos momentos de “estudo”, embora voltada para conversas esporádicas, aleatórias sobre um aluno ou outro ou mesmo sobre assuntos pessoais. É comum vê-la solicitando o caderno de planos dos professores para visar. Segundo sua fala, essa ação serve “para ficar atualizada com o que é ministrado em sala de aula”. É uma prática que, de certo modo, exige dos professores a realização do planejamento, todavia é também uma forma de controle.

Entretanto, percebe-se que, embora seja uma prática sistemática, ela é meramente burocrática. Não há diálogo ou questionamentos acerca do material “analisado”, ocorre apenas uma “vistoria” rápida e superficial. A impressão que se tem é que tal prática ocorre mais para confirmar se os professores fazem uso ou não da prática de registrar seu plano de aula, mas apenas como uma formalidade usual. Faz parte da cultura da escola se apropriar de um conjunto de práticas, de natureza ritual ou simbólica, à qual busca inculcar certas normas e valores por meio da repetição de uma ação.

No PPP da Escola “B”, também se afirma que há um Planejamento Geral que ocorre nas últimas sextas-feiras de cada mês, no qual todos os trabalhadores da escola se reúnem “para tratar de assuntos comuns a todos, decidir metas e objetivos comuns”. Há também um momento para que tanto os professores referências (pedagogos) quanto os professores de área tenham reservadas, em seu momento de estudo, trocas de experiências e, semanalmente, com a presença da coordenadora pedagógica. Consta também em seu PPP que “nas diretrizes da SME de 2012/14, o professor terá 4h semanais de estudo e outras atividades pedagógicas para serem cumpridas de acordo com as seguintes orientações: planejamento em pequenos grupos, acompanhamento da coordenação pedagógica junto aos cadernos de plano”, e há ainda

referência quanto a importância de se organizarem para participarem de “formação continuada na SME e em outras instituições”, além de utilizarem esse tempo para atendimento aos alunos com dificuldades de aprendizagem, individualmente ou em pequenos grupos, bem como para atendimento aos pais e responsáveis quando necessário. E ainda “estudo de temas específicos, organização, seleção e confecção de material pedagógico, participação em fóruns de discussão nas CRE’s, discussão e registro do processo avaliativo” (PPP da Escola “B”, p. 83).

Todo o discurso registrado no PPP da Escola “B” é confirmado pela coordenadora pedagógica por meio da realização da entrevista. Contudo, durante o período da pesquisa de campo, não se observou uma prática sistemática de planejamento, de estudos, de atendimento aos alunos e/ou às famílias, ou mesmo de acompanhamento da coordenadora pedagógica junto aos professores pedagogos referências e/ou de área, como mencionado acima. A seguir a fala de uma professora de área que diz não haver trocas com a professora da mesma área que a sua do outro ciclo, em seu horário de estudo e planejamento, uma vez que trabalham concepções teóricas distintas:

[a professora] é muito boa, mas eu tenho mais dificuldade de conversar com ela, [...]. Até porque ela trabalha numa linha diferente da minha. Ela é mais da linha tecnicista e eu da crítica. Então, pra não chocar eu prefiro nem conversar sobre [...], eu prefiro não ter enfrentamento com ela [...]. Então como eu não concordo muito com essa prática eu prefiro fazer meu planejamento sozinha. [...]. Com os professores referência [os pedagogos], normalmente quando eu estou com a sala deles, eles estão de fora, então é muito difícil mesmo. E a questão do planejamento coletivo aqui tem tanta coisa pra passar [avisos] que nós não sentamos juntos para planejar nada, a não ser os eventos que vão ter na escola. Às vezes, informalmente nos corredores, a gente fala: “vamos fazer isso, vamos fazer aquilo, eu vou trabalhar isso”, então normalmente é assim (Fragmento 39 – Entrevista com professora de Educação Física, F, da Escola “B”).

Nota-se, nessa narrativa, que na mesma escola há concepções teóricas bem distintas sendo trabalhadas com os alunos entre os professores de uma mesma área do conhecimento. E por não compactuarem de uma mesma proposta, evitam as trocas de experiências que poderiam ser enriquecedoras. Em sua fala, a professora deixa claro que não há ocorrência de planejamento coletivo efetivo. As poucas trocas que existem são feitas nos corredores da escola de modo informal e espontâneo entre um professor e outro. Essa fala chama a atenção por andar na contramão da proposta de organização escolar ciclada, uma vez que, em sua concepção, há uma solicitação muito maior à mobilização do corpo docente em encontrar soluções em conjunto, para mediar estratégias e gerir situações curriculares.

De fato, tanto em uma escola como na outra se observou que o tempo de estudo e de planejamento dos professores é reduzido, pois é dividido para a realização de outras ações. Tais ações se limitavam a trabalhos burocráticos como correção de provas, atividades e

trabalhos, bem como a prática de vistar os cadernos dos alunos e realizar registros de notas e avaliações nos diários, assim como a seleção e preparação de atividades, por parte de alguns professores, sobretudo da escola “A”. Não se observou diálogo e propostas de trabalho coletivo e interdisciplinar, tampouco trocas de experiências ou grupos de estudos entre os colegas de ambas as escolas. Apenas em dois momentos, foi presenciada na Escola “A” a troca de experiências entre duas professoras, acerca de um trabalho que ambas estavam realizando na turma F, mas foi algo espontâneo.

É importante ressaltar, contudo, que em vários momentos de observação de aulas na Escola “A” a professora ‘E’, de Português/Inglês e a professora “D” de Arte/Geometria tiveram a iniciativa de mostrar para a pesquisadora a proposta de trabalho de suas aulas. Elas mostraram seus planos de aula, todos com a assinatura da coordenadora. Elas sustentam a ideia de que é importante se preparar para as aulas com um bom roteiro e com um plano minimamente construído. Entende-se que um bom planejamento de ensino depende tanto da seleção, análise e organização dos conteúdos quanto do reconhecimento dos motivos dos alunos. Todavia, na visão de um professor da Escola “B”,

A sala de aula é uma obra de arte, sabia. A gente vai construindo, não tem uma coisa pronta. É igual eu vou fazer um trabalho de Arte, eu planejo tudo, mas chega lá na hora, o material não deu certo, o aluno não entendeu a proposta, o aluno pensou de outra forma. Por que tem que ser do meu jeito? Não, tem que ser do jeito que tá acontecendo, não foi falta de planejamento, não foi ‘deixa fazer de qualquer jeito também’. Foi o momento que exigiu aquele tipo de intervenção [...]. Eu acho que é assim, a sala de aula é um, é um, diário. Todos os dias é uma nova coisa. É uma coisa diferente, é um detalhe diferente, é uma “sacada” diferente que você vai tendo, acho que não tem um padrão. Acho que quando a pessoa tem um padrão, ela impede o aluno de alcançar um aprendizado válido, importante, interessante. (Fragmento 40 – Trecho de entrevista com o professor pedagogo referência, I, da Escola “B”).

Dentro da proposta radical-local referente ao planejamento, Hedegaard e Chaiklin (2005, p. 42) chamam a atenção para a ideia de que

Há muitas razões pelas quais uma perspectiva radical-local é útil no planejamento pedagógico. [...]. Primeiro, que seja mais fácil desenvolver situações de ensino-aprendizagem que são motivadoras para as crianças por causa das ligações com sua comunidade local, a qual é a fonte de seus conhecimentos cotidianos. Segundo, o foco em relacionar o conteúdo do assunto aos aspectos da comunidade local das crianças torna mais fácil para eles usarem os seus conhecimentos prévios em situações de ensino-aprendizagem. Terceiro, o foco em relacionar conceitos acadêmicos gerais em relação às situações cotidianas e locais oferece condições melhores para tentar perceber a ideia de tornar conceitos acadêmicos em conceitos sociais ricos e ativos que são usados pelas crianças em seu pensar e agir. A perspectiva radical-local não é focada simplesmente em uma forma melhor de ensinar conceitos acadêmicos; mas o foco é em como desenvolver uma compreensão dos conceitos acadêmicos através dos tópicos e questões das situações de vida locais, a qual por sua vez, pode ser usada para relacionar-se de forma mais competente àquelas situações.

2.4.10 Avaliação da aprendizagem dos alunos

No PPP da Escola “A”, afirma-se que “nos Ciclos, a avaliação deve ter como princípio orientador o respeito ao processo de formação e de desenvolvimento do educando. Nesse sentido, o educando deve ser avaliado em todas as dimensões que compõem a formação humana: cognitiva, física, ética, estética, social e afetiva”. Desse modo, a avaliação dessa escola tem como objetivo “nortear e subsidiar o trabalho do educador” de modo que não possa “ser usada apenas para mensurar o nível de desenvolvimento cognitivo do educando, mas como função de diagnosticar e possibilitar as intervenções pedagógicas necessárias em sua práxis pedagógica, com vistas à plena aprendizagem dos educandos”. Sendo assim, a proposta de avaliação dessa unidade escolar, segundo seu PPP, utiliza-se dos instrumentos de avaliação para “romper com a lógica da memorização, pela memorização”. A escola também conta com alguns exames externos propostos pela CRE e pelo MEC, tais como “Avaliação Diagnóstica das Aprendizagens; Provinha Brasil; Prova Brasil, esta, realizada pelo sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica – SAEB”. (PPP da Escola “A”, p. 55-56).

Quanto à avaliação externa, referente à Avaliação Diagnóstica, a profissional Apoio Pedagógico da CRE ‘X’ informou que ocorre duas vezes ao ano, início (abril) e final (setembro) e apresenta dois enfoques: a) diagnosticar o desempenho da aprendizagem dos educandos de maneira geral. Essa Avaliação é aplicada para todas as turmas, exceto a turma A. Nela realizam-se questões de múltipla escolha de modo interdisciplinar e uma produção escrita; b) preparar os alunos, a partir dos componentes curriculares, para a Prova Brasil, realizada em novembro, à qual gera a nota do IDEB. Busca-se avaliar os alunos quanto ao domínio dos conteúdos a partir dos descritores indicados pela SMEE, garantindo o currículo mínimo proposto pela Legislação.

Cabe, nesse momento, apropriar-se do conceito de ZDP proposto por Vigotsky (2007), uma vez que se entende que a avaliação é um instrumento para diagnosticar e averiguar o que o aluno conseguiu avançar em sua aprendizagem. Nesse sentido, é importante que o professor tenha esse entendimento para que tal instrumento não seja mera prática burocrática de medição e classificação. Quando o teórico menciona a importância de se alcançar o segundo nível de aprendizagem, ele está se referindo ao nível de desenvolvimento proximal ou iminente, o qual se refere à capacidade de uma criança em realizar tarefas com a ajuda de um adulto ou com um dos seus pares com maior experiência. Para o autor, a distância entre ser capaz de realizar uma tarefa com autonomia e de realizá-la com o auxílio de outrem mais capaz é denominada de Zona de Desenvolvimento Proximal.

A zona de desenvolvimento proximal define aquelas funções que ainda não amadureceram, mas que estão em processo de maturação, funções que amadurecerão, mas que estão presentemente em estado embrionário. [...] O nível de desenvolvimento real caracteriza o desenvolvimento mental retrospectivamente, enquanto a zona de desenvolvimento proximal caracteriza o desenvolvimento mental prospectivamente. [...] O estado de desenvolvimento mental de uma criança só pode ser determinados se forem revelados os seus dois níveis: o nível de desenvolvimento real e a zona de desenvolvimento proximal (VIGOTSKI, 2007, p. 98).

Nesse contexto, as funções que estão em processo de desenvolvimento psíquico global, rumo à imediata etapa etária, já existentes no aluno, visam alcançar as “funções em desenvolvimento intelectual geral em direção ao próximo período etário”, o qual se efetiva por meio de “uma contradição básica entre as capacidades atuais da criança (que se manifestam nas funções psicológicas verdadeiramente desenvolvidas), as necessidades e desejos das crianças e as demandas e possibilidades do ambiente” (CHAIKLIN, 2011, p. 5). Tais perspectivas levam a considerar que o papel do professor, na elaboração do plano de ensino e, conseqüentemente, da avaliação diagnóstica e processual, é de fundamental importância, uma vez que seu objetivo é o de desenvolver as potencialidades de seu alunado. Ao conhecer a ZDP de seus alunos, o professor se torna capaz de organizar propostas de trabalho que lhes conduzam a um novo nível de desenvolvimento:

Se compreendermos a dinâmica causal do desenvolvimento da criança, deveremos ser capazes de desenvolver procedimentos para avaliar o atual estado de desenvolvimento de uma pessoa de uma forma que nos dê discernimento sobre o que essa pessoa precisa desenvolver (CHAIKLIN, 2011, p. 665).

Ao conversar com a profissional do Apoio Pedagógico da CRE ‘X’, ela esclareceu que o processo avaliativo das escolas, de modo geral, é o mesmo para toda a Rede Municipal de Educação de Goiânia – RME. Segundo essa educadora,

as escolas têm dois tipos de avaliação, as internas e as externas. As avaliações internas, cada escola tem sua autonomia para realiza-las da maneira que acharem mais adequadas. Isto é, cada professor tem a liberdade de elaborar sua avaliação, seja ela oral, escrita, de múltipla escolha, em forma de produção de texto, dentre outras. De modo que a cada trimestre, as escolas devem apresentar os Registros Descritivos e dados percentuais referentes ao desempenho dos educandos (Fragmento 41 – Entrevista com a profissional do Apoio Pedagógico da CRE ‘X’).

Quando questionada sobre o porquê dos dados percentuais, ela afirma que esse é um dado mais voltado para os pais, pois “no início da implantação dos Ciclos eram apenas registros descritivos, mas atualmente acrescentam-se os dados percentuais para os pais compreenderem a respeito do rendimento de seu filho, pois já se constatou que parte dos responsáveis pelos alunos não são alfabetizados”.

Concorda-se com Freitas, L. C. (2007, p. 965) em seu posicionamento acerca das políticas de avaliação baseadas em “responsabilização” unilaterais da escola, em curso no MEC/INEP, às quais conduzem à “configuração de escolas para pobres e escolas para ricos”, com vistas a usar o sistema de avaliação para prestação de contas para a sociedade, sendo, sobretudo, um instrumento de regulação. Há que se reconhecer os equívocos da escola, mas também não dá para ignorar os limites das políticas públicas e também do sistema socioeconômico. Para esse autor, os problemas da educação básica são provenientes do “formato ideológico do projeto liberal hegemônico” (FREITAS, L. C., 2007, p. 967).

Ao questionar a coordenadora pedagógica da Escola “A” quanto aos descritores⁴¹ da Prova Brasil, intentou-se saber se o coletivo de professores preparava os alunos para esse fim, ao que ela respondeu:

Olha, independente da Prova Brasil, nós já trabalhamos os descritores, durante o ano letivo. A única diferença, é que às vezes o que estava previsto para trabalhar depois da realização desta prova, [...] nós antecipamos para preparar nossos alunos. Então, têm coisas que era pro final do ano, aí a gente tem que antecipar e trabalhar antes (Fragmento 42 – Entrevista com Coordenadora Pedagógica da Escola “A”).

Evidentemente, confirma-se a preparação dos alunos para a realização da avaliação externa do Sistema de Ensino, todavia, percebe-se que os descritores propostos não fogem àqueles que seriam trabalhados se não houvesse tal avaliação. O que se altera é o momento em que estes descritores/conteúdos serão desenvolvidos ao longo do ano letivo.

Foi presenciada, na Escola “A”, a observação da realização dessa Avaliação Diagnóstica. Há uma quebra da rotina diária, pois no início da manhã, ao entrarem para as salas de aulas, os alunos já recebem seu lanche e são avisados que durante o período da avaliação ela não poderá ser interrompida. Os alunos são informados sobre a realização da prova, mas não têm informações sobre o seu conteúdo. Esta afirmação é confirmada por uma aluna: “A gente sabia que hoje ia ter prova, mas não sabia o quê que ia cair”. 7h30 da manhã uma profissional do apoio pedagógico da CRE “X” entra em sala e entrega as avaliações para a profissional responsável. Ela explica os procedimentos para a realização da atividade e passa uma lista com o nome dos alunos para que eles assinem e se retira da sala. O conteúdo da avaliação era uma produção de texto. Percebe-se que há todo um ritual para a realização dessa avaliação. Há o momento estabelecido para os alunos iniciarem a prova, qual seja, somente quando todos receberem. Observa-se também que a professora “E”, de Português,

⁴¹ Os descritores que são trabalhados, ao longo do ano letivo e solicitados na avaliação externa (Prova Brasil) exigida pelo MEC, estão disponíveis no Portal do MEC. Já os indicadores de produção de texto referentes à Avaliação Diagnóstica do Ciclo II, encontram-se nos Anexo A.

sinaliza para os alunos, através do diálogo, o que é esperado na realização da produção de texto solicitada na avaliação, fornecendo orientações importantes como subsídios para os alunos a realizarem com maior segurança. Nota-se sua intenção em prover seus alunos, com maiores recursos, dando-lhes suporte, por meio de sua intervenção antecipada, no auxílio da proposta encaminhada pela avaliação:

Um aluno diz: “Qual é o tema?” A professora responde: “não sei”. Outro aluno: “Quantas linhas?” A professora diz: “também não sei, mas normalmente quando fazemos em sala são 20. Esta também deverá ser no mínimo vinte linhas e não ultrapassar 40 linhas” e emenda em uma pergunta: “E quantos parágrafos?”, um aluno diz: “três”. A professora continua: “depende de seu texto, pode ser três ou mais. Não esqueça que o primeiro é a introdução e o último, a conclusão do texto”. Um aluno tenta olhar a avaliação antes da hora. A professora diz: “resolve olhar alguma coisa? Produção de texto é para você provar para você mesmo que você consegue, que você sabe escrever”. E prossegue: “Pode rasurar?”, um aluno responde: “não!”, a professora continua: “pode fazer a lápis? Pode. O ideal é você fazer um rascunho e depois redigir para a folha. E o que não pode esquecer de jeito nenhum?”, os alunos, alternadamente respondem: “parágrafo”, “ponto”, “vírgula”. A professora interrompe e diz: “tudo isso é importante, mas a primeira coisa ninguém falou”. Um aluno diz: “título”. A professora ressalta: “isso, o título. Tem gente que faz uma bela produção de texto, mas esquece do título”. E se adianta: “Gente não é para começar ainda. Vou entregar para vocês irem visualizando. Quando todos receberem vou ler junto com vocês” (Fragmento 43 – Observação da avaliação diagnóstica realizada na Escola “A”).

Na troca de professores quando ocorre a mudança de horários, houve certa dispersão da turma e algumas intercorrências que merecem ser analisadas:

[...] o professor “A”, de Geo/História chega à sala e coloca na lousa: História. Leia páginas 82 a 87 e diz: “quem terminou a avaliação, pode começar a atividade”. A coordenadora pedagógica passava pela sala para ver o andamento da turma e diz: “Não tem motivo para conversar. Já tem atividade no quadro do professor”. Professor então diz: “Deveria ter um tempo né, porque o que mais reprova no ENEM é o tempo. Vocês ficam conversando fiado demais e não conseguem concluir. Tempo demais acerta tudo. Quem quer sair bem no emprego e ter um contracheque mais gordinho começa agora, quer dizer já começou lá atrás. Vocês são bem falantes e deveriam ser bons escritores e podem ser, o problema é que conversam muito”. Um aluno solicita a ir ao banheiro. O professor permite. A coordenadora pedagógica entra na sala e com ousadia diz: “por que o ‘Benjamim’ já foi ao banheiro neste horário sem poder. Onde já se viu. O 1º. horário era para isso, lanche, ir ao banheiro. No meio da prova, sair. Não pode. No vestibular isso não acontece”. A coordenadora permanece em sala de aula e os alunos silenciam-se. O professor, perplexo, não tem o que dizer, acolhe a postura da coordenadora. A coordenadora sai da sala e os alunos voltam a conversar entre si. Logo em seguida, a coordenadora de turno entra em sala e diz: “prestem atenção no recado que vou dar e não se desconcentrem” [como se isso fosse possível]. A coordenadora de turno repassa seu recado e os alunos retomam a realização da avaliação. Boa parte da turma já havia terminado a avaliação e o professor inicia sua aula propriamente dita solicitando a leitura do texto do livro apontado na lousa. A coordenadora pedagógica retorna à sala, observa a turma que novamente estava conversando e diz: “eu vou esperar esses alunos terminarem”. O professor então reage com ameaça: “você querem ler no recreio? Então façam silêncio, porque ainda tem gente fazendo prova”. A coordenadora pedagógica mais uma vez intervém dizendo: “eu juro que eu não consigo dar aula assim com essa conversa. Gente, a aprendizagem para acontecer tem que ter bom comportamento, como vocês vão argumentar com o

professor, compreender o que o colega tá lendo se vocês não ouvem o que ele diz” [...]. (Fragmento 44 – Observação da avaliação diagnóstica realizada na Escola “A”).

Como regra, no período da avaliação não poderia permitir que os alunos se ausentassem da aula. Ou o professor não fora informado ou ele havia contrariado a regra. É marcante o pensamento neoliberal enfatizado pelo professor, uma vez que menciona, em seu discurso, que este modelo de avaliação prepara os alunos para futuras avaliações do sistema educacional como o ENEM, fazendo menção à questão salarial correspondente à sua formação escolar. Da mesma forma, a coordenadora pedagógica, ao se referir à avaliação como um formato de “vestibular”, também afere validação à visão neoliberal, contradizendo a filosofia do próprio modelo de Ciclos de Desenvolvimento Humano, defendido pela SMEE. Os discursos orientados por programas educacionais manifestam o alinhamento das políticas educacionais às demandas de uma economia neoliberal que destaca uma avaliação de resultados. É importante ressaltar que essa visão deve ser combatida se se quer defender uma escola que seja capaz de resgatar sua função primordial que é o desenvolvimento humano na produção de conhecimentos, favorecendo a emancipação dos sujeitos inseridos no contexto escolar.

Assim, é importante que a escola não fique à mercê da lógica mercadológica e que os professores, ao invés de reproduzirem um discurso que contemple a competitividade e as práticas neoliberais, avancem a uma proposta que faça frente à hegemonia neoliberal e que contribua para a realização de políticas públicas e práticas pedagógicas concretas, possibilitando a mudança dos sistemas de ensino e buscando propostas que, de fato, efetivem a resolução de problemas de ensino-aprendizagem, de maneira a que articulem os distintos conhecimentos (social, institucional e pessoal), com vistas a uma formação humana integral capaz de intervir na realidade micro (local) e macro (global).

Tudo isso implica, segundo Freitas, L. C. (2007, p. 971), em “continuar a produzir a crítica do sistema social que cerca a escola”, a fim de que os resultados das avaliações diagnósticas externas não sejam ponto de partida para responsabilizar a escola sob a ótica meritocrática liberal. Assim, afirma o autor, “escolher apenas uma variável, desempenho do aluno, para analisar a educação básica brasileira, como o IDEB faz, é certamente temerário”. Para o autor, “o problema não está no fato de existir avaliação externa ou índices, mas em seu uso como instrumento de pressão” (FREITAS, L. C., 2007, p. 972).

Outra análise a ser feita é que, por várias vezes, em decorrência da avaliação diagnóstica externa, a coordenadora pedagógica entrevistou na aula do professor, fazendo críticas quanto a sua autoridade em sala de aula. Dessa forma, a coordenadora suprimiu a autoridade

do professor em sala de aula, à medida que ela interferiu na disciplina da sala, chamando a atenção do professor na frente dos alunos, mesmo que indiretamente.

Tanto na Escola “A” quanto na Escola “B”, as avaliações internas são realizadas de forma autônoma. Cada escola tem seu modo próprio de avaliar. Cada professor tem autonomia também para conduzir o processo de avaliação do modo como achar pertinente. As avaliações são realizadas durante o trimestre, quando, ao final deste, é registrado no relatório do aluno seu desempenho durante aquele período. Na Escola “B”, além das avaliações específicas de cada disciplina, há também a realização de uma avaliação denominada “Simulado”. É uma espécie de avaliação que engloba todas as disciplinas com perguntas objetivas. Cada professor elabora de 3 a 4 questões relacionadas ao conteúdo dado em suas disciplinas, às quais são reunidas em uma única avaliação. Também se presenciou uma avaliação desse modelo, cuja descrição é apresentada no fragmento 45, a seguir:

O professor troca alguns alunos de lugar e diz: “agora é silêncio total, não é para deixar nada sobre a carteira a não ser lápis, borracha e caneta. Não é para pedir nada emprestado. É para deixar virada a prova até que todos tenham recebido. Vocês tiveram a oportunidade de revisar a matéria e vocês deverão ser perfeitos, porque a última avaliação de vocês foi uma tragédia”. Uma aluna solicita uma informação e imediatamente o professor diz: “Antes que todos me perguntem eu vou explicar tudo, depois vocês podem perguntar”. Ele vai discorrendo sobre cada questão e orienta quanto à marcação do cartão resposta dizendo: “gente, não sai marcando as respostas sem ler e pensar não. No último simulado vocês saíram marcando de qualquer jeito. Às vezes, vocês sabem a resposta, mas não presta atenção e acabam errando. Vocês deverão fazer durante as duas aulas seguintes. Se fizerem em 10 minutos para entregar eu não vou receber. Se terminar antes, eu não vou entregar o cartão-resposta. Aí você deita e dorme. O que quero dizer? Concentra porque você tem tempo. Uma aluna inicia sua prova e o professor diz: “não quero ver ninguém marcando agora, só depois que eu acabar de explicar”. Ao concluir a leitura, das disciplinas que ministra, o professor diz: “as questões de Inglês e Educação Física não fui eu quem fiz, aí vocês podem fazer a leitura de vocês” (Fragmento 45 – Observação de uma avaliação, simulado, conduzida pelo professor pedagogo referência, I, da Escola “B”).

Diferentemente do que propõe o próprio PPP desta unidade escolar acerca da avaliação, à qual deveria ser empregada ao longo do processo de aprendizagem do aluno para avaliar não só sua aprendizagem, mas o processo de ensino como um todo, o que se percebe, na cena exposta acima, é que a avaliação parece servir apenas para cumprir com a burocracia do sistema educacional, já que ela é empregada para mensurar a capacidade do aluno em dar as respostas almejadas, de acordo com as questões propostas na prova. Por não fazerem parte do rol das disciplinas ministradas, o professor sequer conclui a leitura da prova, demonstrando certo desprezo pelas demais áreas do conhecimento. Outra questão a ser pontuada é o fato de os alunos, por não terem se saído como se esperava no simulado anterior, foram culpabilizados por seu fracasso, que foi justificado por meio da responsabilização dos alunos,

acusados de serem distraídos e de quererem realizar a avaliação às pressas. Talvez, neste caso, o fracasso se deu devido aos alunos terem acesso somente a uma aprendizagem memorística, fragmentada e descontextualizada de sua realidade, como observado na maioria das aulas assistidas, sobretudo nesta escola “B”. Há também aqui nessa elucidação um rito neoliberal de avaliação, próprio do vestibular, inclusive com o instrumento de cartão-resposta.

No fragmento 46, abaixo, há outro episódio de observação das aulas, que representa a cultura da escola referente às avaliações e às notas.

O professor, diz: “você vão fazer esta atividade aqui, agora. Você têm 20 minutos para fazer as páginas 61 e 62. Não precisa escrever o enunciado, só as respostas. Não é para fazer em casa é aqui, agora. Quem não conseguir fazer, não posso fazer nada. Eu vou dar o visto e o carimbo no caderno e isso conta para a sua avaliação”. Alguns alunos não conseguem concluir a atividade naquele horário, então o professor propõe: “Quem não terminou e quiser ficar no horário do recreio eu fico com vocês, porque eu não vou dar visto e nota outro dia. É hoje! É um conselho que eu dou pra vocês. É melhor ficar, porque é para terminar hoje. Nós temos que avançar, nosso conteúdo está atrasado”. Após o recreio, o professor lê os nomes dos alunos que haviam recebido o visto no caderno, e, conseqüentemente, a nota, por terem realizado a atividade solicitada e, então diz: “ainda dá tempo, quem quiser ganhar o visto, tem que fazer hoje”. Os alunos que haviam descido para o recreio e não concluíram a atividade solicitada dão continuidade à tarefa, no terceiro horário de aula, aproveitando “a chance” recebida, exceto um. Um aluno então, diz: “professor, o Bernardo não fez nada”. O professor responde: “gente, não tem problema, eu estou dando visto e anotando tudo aqui (aponta para o diário), quem não fez é problema dele”. Enquanto alguns alunos realizam a atividade que vale nota, o professor inicia a leitura de um texto, na página 63. Ao término do terceiro horário, o professor diz: “aqueles que não terminaram a atividade ainda, se quiser pode me levar lá em baixo, na sala dos professores, para eu visar”. O quarto horário estava destinado à aula de Educação Física e o professor teria, então, esse horário livre para estudo. E reafirma: “Só hoje vou dar o visto” (Fragmento 46 – Observação da aula de Português ministrada pelo professor pedagogo referência, I, da Escola “B”).

A avaliação e a nota parecem ser, aqui, instrumentos de poder simbólico, os quais são utilizados como mecanismos coercitivos de controle e punição, cujo objetivo é o de garantir a realização das atividades propostas. Vale lembrar que esse modelo de avaliação difere da proposta dos Ciclos de Desenvolvimento Humano, cuja finalidade não se coaduna com um padrão de avaliação que seja mensurável, classificatório, excludente e ameaçador.

Ao dizer que não era necessário escrever o enunciado das questões no caderno, mas apenas as respostas, é nítida sua preocupação, sobretudo, com o produto final, daí a necessidade de exigir resultados dos alunos, já que, ao término de cada trimestre, também lhe é exigido que se apresente resultados por meio de notas e de mensurações, tornando a atividade avaliativa mera ação administrativa. É sabido que no livro didático do aluno não se pode escrever, pois ele servirá para uso de outros alunos no ano seguinte. A transcrição do conteúdo do livro didático para o caderno é por si só uma prática sem sentido, desprovida de

valor. Agora solicitar que os alunos registrem apenas as respostas, parece confirmar a necessidade de se ter apenas o produto final como justificativa para se ter uma nota. Nestas práticas educativas não há uma preocupação se a atividade ficará fragmentada, solta no caderno, desprovida de sentido e sem qualquer contextualização.

Objetivamente, através das avaliações e das notas, a escola, de modo geral, e os professores, especificamente, classificam os alunos. Mas, também o fazem de modo subjetivo através de julgamentos e comentários. Os Ciclos de Desenvolvimento Humano propõe uma avaliação que objetiva acompanhar os alunos de modo contínuo e processual, para que as dificuldades de aprendizagem apresentadas por eles não se estendam até o final do ano letivo, ou mesmo da terceira etapa de cada ciclo. É necessário, segundo a Proposta Político-Pedagógica para a Educação Fundamental da Infância e da Adolescência (2004), que haja um processo avaliativo cuja proposta é a de contribuir para a aprendizagem e para o desenvolvimento dos alunos, que se observem formas que garantam uma aprendizagem sólida “no dia a dia do trabalho escolar”.

No episódio registrado no fragmento 46, a cultura institucional da escola incorporou como prática a preocupação com o cumprimento das normas apenas de modo formal. Significa que importa mais realizar a avaliação, cumprir o prazo de entrega das notas etc. do que a finalidade da avaliação em si, o resultado da avaliação como referência para melhorar a aprendizagem dos alunos. Parece não haver um compromisso com a avaliação propriamente dita, no sentido de que valha para o professor diagnosticar sua própria atividade de ensino.

É apropriado mencionar que os Ciclos de Formação e Desenvolvimento Humano, em sua concepção, conferem à escola, enquanto espaço social, a capacidade de promover a aprendizagem escolar para todos os que dela fazem parte, como um direito da cidadania. Nesse sentido, os Ciclos implicam em romper com preconceitos de classe e em promover profundas mudanças de concepções e práticas educacionais enraizadas na sociedade brasileira, desde a época dos jesuítas, as quais eram organizadas de maneira seletiva e discriminatória, ao conferirem aos de origem letrada uma avaliação positiva em detrimento daqueles que tinham culturas distintas dos setores considerados privilegiados da sociedade, cuja função social legitimava as diferenças sociais, favorecendo a exclusão daqueles que, por sua origem social, estavam fadados ao fracasso escolar.

Com a flexibilização de tempos e espaços, a reorganização do currículo em grade paritária, o espaço para o coletivo de professores realizarem trocas de experiências em seus momentos de estudo e de planejamento, a ressignificação da avaliação, dentre outras características dos Ciclos de Formação Humana, indubitavelmente evocam uma mudança de

paradigmas construídos historicamente na escola e educação, pois concebem deslocamentos epistemológicos e estruturais enquanto forma de superação da cultura da escola fundamentada numa concepção tradicional baseada em uma lógica de regime seriado.

Embora a cultura da escola proposta pelos Ciclos e assumida pela SMEE de Goiânia devesse ir além de uma proposta fundamentada em um modelo de organização escolar seriado, o que seria um avanço, já que busca romper com a estrutura enrijecida e excludente da escola seriada, as duas unidades escolares investigadas ainda não romperam com a organização escolar seriada. Dito de outro modo, as duas escolas ainda não aderiram completamente à nova lógica proposta pelos Ciclos, pois o que se viu foi a continuidade de práticas escolares que não condizem com uma formação humana emancipatória dos sujeitos ali inseridos. O que se constatou foi a negação de vários dos princípios defendidos pelos Ciclos de Formação.

Diante da caracterização das escolas exposta até aqui, pode-se inferir a ideia de que a cultura da escola está menos voltada para a aprendizagem em si e mais preocupada com o tipo de sujeito que deve ser formado: um sujeito passivo, disciplinado, acrítico e desprovido de autonomia e capacidade de criar. Enfim, um sujeito adaptado aos valores considerados legítimos no que se refere “à boa conduta”. Ao mesmo tempo em que o foco das escolas não recai sobre a aprendizagem em si, também não o faz sobre a sociabilidade, pois esta além de ser frágil, não desenvolve uma formação humana que promova o espírito colaborador, cooperativo e ético, já que é também desprovida de relações qualitativas entre os sujeitos inseridos no contexto escolar. Há pouca interação entre professor e aluno e entre este e seus pares. Há um tipo de mediação nos dois contextos escolares que não resulta em aprendizagem e tampouco em sociabilidade.

Há que se considerar ainda que, independente das características e das perspectivas que norteiam as duas instituições escolares analisadas, a conservação e a transmissão de heranças culturais do passado são aqui evidenciadas como uma das funções essenciais que constituem a cultura das escolas investigadas. No próximo capítulo, tentar-se-á analisar a cultura escolar propriamente dita das duas unidades escolares investigadas.

CAPÍTULO 3

CULTURA E APRENDIZAGEM ESCOLAR

Neste capítulo, pretende-se elucidar como a cultura é compreendida pelo coletivo de educadores do ensino fundamental, do ensino público municipal de Goiânia. Para tanto, utilizou-se, inicialmente, do PPP das escolas investigadas, e, em seguida, dos instrumentos como entrevistas com os sujeitos da pesquisa, bem como das observações de suas aulas para que se chegasse ao entendimento de suas concepções e práticas pedagógicas. Entende-se ser relevante esclarecer: qual é a relação que os professores do ensino fundamental atribuem à cultura no processo de ensino-aprendizagem; se esses profissionais articulam o conhecimento científico ensinado na escola à cultura do educando e; quais implicações que isso tem na qualidade do exercício da formação humana em sua plenitude.

Em contraposição ao conceito de “Cultura da Escola”, Forquin (1993, p. 168) apresenta a “Cultura Escolar”, entendida como “aquele conjunto de saberes que, uma vez organizado, didatizado, compõe a base de conhecimentos sobre a qual trabalham professores e alunos. E nessa ideia está pressuposta uma seleção prévia de elementos da cultura humana, científica ou popular, erudita ou de massas”. Nesse sentido, pretende-se, portanto, trabalhar a relação entre cultura e aprendizagem no contexto escolar, buscando compreender que concepções e práticas pedagógicas são expressas pelos professores do ensino fundamental.

3.1 A compreensão do conceito de cultura em suas relações com a escola e aprendizagem

No PPP da Escola “A”, a concepção de cultura aponta para os pressupostos vigotskianos como referenciais que direcionam a proposta pedagógica da escola. Tais pressuposições são as mesmas propostas assinaladas pela Rede Municipal de Educação de Goiânia. O documento afirma, em seu conteúdo, que a filosofia da escola tem sua proposta de trabalho voltada para “a realidade coletiva [dos] educandos para que estes se tornem sujeitos na construção do seu conhecimento”. Assim, compreendem que é necessário que os alunos tenham acesso, em igualdade de condições, ao conhecimento sistematizado, de modo a proclamar um resultado na ação local.

ao saber sistematizado, historicamente acumulado, como patrimônio universal da humanidade, revertendo-o em benefício próprio e dos grupos sociais à que pertence, na prática do seu dia a dia, exercendo assim, sua cidadania [uma vez que] já trazem consigo o saber da comunidade em que vivem e atuam (PPP da Escola “A”, p. 07-08).

É clara a ideia apontada no PPP dessa unidade escolar de uma proposição inclinada a articular a cultura científica e a cultura do aluno. Todavia, nas entrevistas e observações, realizadas em sala de aula, nota-se que há uma distância muito grande entre a propositura registrada no referido documento e o que ocorre de fato. Apenas alguns professores dessa escola partilham dessa ideia. Na maioria das declarações, há uma variabilidade de concepções, às quais se apropriam apenas de parte da perspectiva proposta pelo PPP.

No PPP da Escola “B”, está escrito como finalidade da escola, “reconstruir conhecimentos acumulados historicamente e [implementar] práticas pedagógicas transformadoras [tendo] ambiente favorável às manifestações culturais, artísticas e aquisição dos princípios e valores humanos”. De modo que os alunos tenham, no espaço escolar, “a oportunidade de desvendar o universo do conhecimento sistematizado e de ampliar suas relações interpessoais”. No PPP da escola, salienta-se também que “de acordo com os estudos de Vigotsky (1922), é de notório saber que o conhecimento é gerado a partir de uma construção histórico-social, sendo assim, é fundamental que as manifestações artísticas e culturais locais, prioritariamente, sejam parte integrante do currículo escolar” (PPP da Escola “B”, p. 05).

No registro apontado acima, percebe-se que há uma miscelânea de ideias que, por certo, no mínimo, são destoantes. Os pressupostos de Vigotsky são evocados com base na teoria histórico-cultural como referencial, entretanto, priorizam-se manifestações artísticas locais em seu currículo. Percebe-se, nessa descrição, que há uma interpretação muito particular das ideias de Vigotsky, de modo que, embora o teórico trate do conhecimento científico e do conhecimento cotidiano, ele defende a supremacia do conhecimento científico, e, no documento desta escola, ocorre o contrário.

Dentre as várias concepções apontadas acerca do termo cultura, há uma tendência por boa parte dos professores em relacionar a cultura com as artes (teatro, cinema, música, poesia, artes plásticas etc.) e com os eventos artísticos culturais que ocorrem no interior das escolas investigadas:

A cultura é um todo né, toda a nossa vida, e, claro, o que nós fazemos, o que o ser humano faz é cultura. Agora, tem a parte das artes plásticas que eu acredito que poderia ser melhor aproveitado pelo pessoal de baixa renda. Eles não têm acesso à cultura, justamente porque fica algo restrito para as elites, né [...]. Então, o crescimento de toda uma sociedade seria maior, se nós tivéssemos mais acesso à cultura em geral, principalmente esta cultura aí da música, da arte, do cinema, do teatro. E falar disso ainda na escola é tão distante, principalmente nas periferias [...] por falta de acesso [...]. Não temos recursos (Fragmento 47 – Entrevista com o professor pedagogo A, que ministra Geo/História, da Escola “A”).

Na descrição do fragmento 47, o professor parece, inicialmente, compreender a cultura como sendo parte inerente ao ser humano. Mas, em seguida, ele aponta o conceito de cultura como sendo intimamente relacionado às artes de modo geral e que somente a elite tem seu acesso garantido. Parece haver uma confusão ou um misto de conceituações acerca desse termo, de modo que a cultura, para ele, parece estar do lado de fora da escola, “distante da realidade dos alunos da periferia”.

Nesse sentido, remete-se a Williams (2000) quando realça três dimensões de cultura segundo a tendência de interesses: A idealista, a materialista e a da pluralidade cultural. Na exposição do professor, constante no fragmento 47, a dimensão idealista é a anunciada, uma vez que enfatiza o espírito formador de um modo de vida pleno, evidenciado pelas atividades sociais, sobretudo aquelas que se referem às artes e intelectualidade, na qual “um estado mental [é] desenvolvido – como [sendo uma] *pessoa de cultura*, [uma] *pessoa culta* e cujos processos desse desenvolvimento mental são presumidos por uma série de “*interesses culturais e atividades culturais*”, dos quais são mediados pelas *artes*, e pelo *trabalho intelectual do homem*. (WILLIAMS, 2000, p. 11, grifos do autor). De fato, no modo mais geral da palavra cultura, ela é dada como o “espírito formador do homem” que confirma o “modo de vida global” de um povo específico e que se manifesta por toda a esfera de atividades sociais.

No depoimento registrado no fragmento 48, a professora concebe a cultura referindo-a a uma construção histórica e coletiva de um determinado grupo social, de acordo com as necessidades de sobrevivência em sociedade.

Bom, cultura pra mim é tudo que foi construído e realizado pelo homem ao longo dos anos, né. E depende também muito das regiões, das vivências de cada grupo, de cada sociedade. Já que foi construído pelo homem, vai depender das experiências que esse coletivo, que essa sociedade, que essas pessoas tiveram, né [...]. Cada sociedade tem seus hábitos, sua maneira de agir, sua maneira de vestir, suas comidas típicas, as danças, a língua, né. Então, [...] depende da necessidade que esse homem teve para sobreviver, viver e conviver em sociedade (Fragmento 48 – Entrevista com a professora B, de Educação Física, da Escola “A”).

Esse conceito de cultura, relatado acima, se aproxima do pensamento de Geertz (2008) quando o autor afirma que a cultura pode exprimir e significar modos de ser, de pensar e de agir de um povo, um “precipitado de história” de um povo com todas as suas variáveis. Essa tendência pode ser corroborada pelo pensamento de Pérez Gómez (1999, p. 17, tradução nossa) quando aponta que cultura é o produto “da construção social, contingente às condições materiais, sociais e espirituais que dominam um espaço e um tempo. Expressa-se em

significados, valores, sentimentos, costumes, ritos, instituições e objetos, que cercam a vida individual e coletiva da comunidade”.

Na fala a seguir, registrada no fragmento 49, a professora enfatiza que a cultura é toda uma gama de conhecimentos e de uma forma de vida de um povo. Por isso, em sua opinião, a cultura é tão marcante e difícil de ser alterada. De acordo com ela é:

É o conhecimento de um povo. Eu vejo como conhecimento a nível de senso comum [...], a cultura é forte, né, em um determinado povo. E mudar isso é algo muito difícil. Vamos pegar uma tradição dos índios, por exemplo, pra eles a criança que nasce deficiente ela não continua vivendo. Isso poderia ser mudado. Valorizando mais a vida. A cultura de um povo deve sempre está voltada para valorizar e preservar a vida. E em algumas, não acontece isso. (Fragmento 49 – Entrevista com a professora E, de Português/Inglês da Escola “A”).

É inegável o valor intrínseco de culturas como as de quilombolas ou indígenas, todavia deixa de ser consenso, se estas ou outras culturas tiverem em seus ritos atos considerados violentos. Mas, violentos para quem? O que é certo ou errado dentro de uma determinada cultura? O que é válido ou não dentro de um grupo social? Hall (1997) alerta que esse é um tipo de regulação da cultura, pois quando nossas condutas classificam cada cultura e comparam práticas humanas segundo nossos princípios classificatórios de cultura, “definindo os limites entre a semelhança e a diferença, entre o sagrado e o profano, o que é aceitável e o que é inaceitável em relação a nosso comportamento, nossas roupas, o que falamos, nossos hábitos, que costumes e práticas são considerados – normais e anormais”, de modo que uma pessoa pode ser demarcada “como alguém cujas ações são sempre inaceitáveis, conduzidas por normas e valores que não compartilhamos, nossa conduta em relação a essa pessoa será modificada” (HALL, 1997, p. 20). Assim sendo, conforme o autor pondera, do mesmo modo que regulamos a cultura, somos regulados normativamente pelos seus significados culturais e isso de modo íntimo e interligado. Nesse sentido, o exemplo, contido no fragmento 50, expressa essa ideia:

Eu acho que eu como agente da língua estrangeira devo mostrar pros alunos que existem outras culturas e que estas culturas têm que ser valorizadas, né. Nós sabemos, por exemplo, que as culturas indígenas e africanas há rituais [...] e a gente tem que mostrar para as crianças para que não haja críticas sobre aquilo, há um por que daquilo né. [...], é algo que para aquela cultura é importante (Fragmento 50 – Entrevista com a professora de Inglês, G, da Escola “B”).

Aqui se pode ressaltar o que Williams (2000, p.13) aborda sobre a terceira dimensão de cultura, a da pluralidade cultural, que destaca as práticas culturais e a produção cultural como dados relevantes na produção da ordem social, compreendendo a “cultura como sistemas de significações mediante o qual essa dada ordem é comunicada, reproduzida,

vivenciada e estudada”. Os ritos, mitos e normas podem ser transmitidos dentro de uma sociedade, e, por conseguinte, dentro de diversas instituições, dentre elas, a escola.

Na citação a seguir, registrada no fragmento 51, a professora ressalta a importância de se trabalhar e valorizar, na escola, a cultura de diversos povos, sobretudo, daqueles discriminados e considerados pela cultura hegemônica, como povos inferiores. Vale destacar que, no Brasil, a cultura dos povos não hegemônicos sempre foi colocada à margem do processo histórico do país, e sua importância no processo civilizatório brasileiro ficou reduzida. De fato, torna-se importante a inserção da cultura dos povos considerados minoritários no currículo escolar para que esse conhecimento fique mais acessível aos alunos para que, com isso, passem a ter um novo olhar a esse respeito. Como bem pontua a professora:

A palavra cultura é muito ampla né, [...] e é muito importante mostrarmos para os alunos a valorização da cultura regional, da cultura nacional e respeitar e valorizar a cultura alheia, né. Principalmente porque nós trabalhamos com culturas hegemônicas né, todo mundo acha lindo e maravilhoso Europa, EUA, mas ninguém lembra da África, ou se lembra, lembra com preconceito, como cultura inferior né, que tem uma literatura inferior, são povos inferiores né. [...] Então há choques culturais [...] (Fragmento 51 – Entrevista com a professora de Inglês, G da Escola “B”).

Na sequência, a professora faz críticas à tendência das escolas, de modo geral, em valorizar a cultura oriunda do contexto sociocultural dos alunos em detrimento da cultura socialmente valorizada. Em suas palavras:

[...] Cultura eu acho que é tudo! Todos os costumes, todas as ações realizadas por um grupo, por um povo, né. E assim, eu entendo que todo mundo tem cultura, isso é uma coisa que eu aprendi na Universidade. Porque quando eu adentrei na universidade eu pensava só na cultura erudita, na cultura valorizada socialmente. Mas, eu aprendi que há as valorizadas e as não valorizadas, né. E o quê que a escola tem que oferecer? A escola tem que tá aberta à cultura do outro e ela também tem que oferecer a cultura valorizada, porque se ela não fizer isso, quem vai fazer? [...]. Agora, eu percebo que os PPP's estão voltados muito pra cultura local. Vamos valorizar a cultura local, mas, estão esquecendo de ensinar a cultura valorizada socialmente. E por que os alunos têm que aprender essa cultura? Porque eu acredito que nós estamos inseridos em classes sociais, em que uma exerce poder sobre a outra e se eu não ofereço pro meu aluno acesso, condições dele compreender aquela cultura valorizada, que chance ele vai ter de competir com o outro ou de pelo menos oferecer a sua cultura ao outro? Ele não vai conseguir nem articular o que é a sua cultura, né, para o outro e muito menos em se colocar. Porque infelizmente em nossa sociedade a gente convive em situações de poder [...] Tem também a cultura de massa que é imposta pelas mídias, né. O grande poder que as mídias têm hoje de influenciar as mentes não críticas. E a função do professor deve ser a de mediar isso tudo [...] (Fragmento 52 – Entrevista com a professora pedagoga J, da Escola “B”).

A professora ressalta que após sua entrada na Universidade sua concepção de cultura se alterou, uma vez que anteriormente considerava cultura apenas aquela que diz respeito à

cultura erudita, valorizada socialmente, mas agora compreende que não se restringe a ela. Todavia, avalia criticamente a construção dos PPP's das escolas, que, de modo geral, elevam em demasia a cultura local em detrimento do conhecimento científico historicamente produzido. Além disso, a professora, em seu depoimento, faz críticas à grande mídia que prolifera uma cultura que aliena as massas e, por fim, pondera acerca do importante papel mediador do professor na relação entre essas diversas maneiras de se apreender a cultura na relação com o processo de ensino-aprendizagem.

Ao apontar que a escola é o espaço por excelência em que se promove a difusão do conhecimento científico historicamente construído, a professora ressalta o pensamento de Davydov. O autor defende a ideia de que é na instituição escolar que os sujeitos ali inseridos deverão se apropriar da cultura científica como meio de promoção de seu desenvolvimento. O propósito desta pesquisa é buscar saber as concepções dos professores acerca da relação entre os conhecimentos científicos historicamente construídos e a cultura oriunda do contexto sociocultural do aluno, que também foi, segundo a Escola de Birmingham, social e historicamente construída, a fim de se desenvolver uma formação integral dos sujeitos inseridos no contexto escolar, de modo a serem capazes de exercerem sua cidadania em plenitude.

Percebe-se que há várias tendências de concepções acerca do conceito de cultura expressa pelos sujeitos desta pesquisa no universo dos campos investigados. Como bem pontua Lima (2014), as relações sociais, nas quais os sujeitos estão envolvidos, explicam seus modos particulares de pensar, de compreender, de explicar e de existir no e com o mundo, na cultura, com os outros e consigo mesmo.

A escolha de inserir o contexto sociocultural do aluno para dentro da instituição escolar contribui para que o processo de ensino-aprendizagem seja de fato significativo, todavia, não deve ocorrer por si só. Isso porque é fundamental que o conhecimento científico construído historicamente seja considerado como importante para o desenvolvimento das funções psíquicas superiores dos alunos. Todavia, fazê-lo de modo fragmentado e desarticulado da realidade dos sujeitos se torna retórico e inócuo. É necessário que o professor considere a articulação de ambos, cultura científica e cultura do aluno, em sua prática pedagógica para que haja uma formação humana voltada para o desenvolvimento do indivíduo de modo integral, capacitando-o a se inserir no mundo do trabalho da sociedade atual, mas também para intervir na realidade social transformando-a e, conseqüentemente, transformando-se também.

Pérez Gómez (2007) acentua a ideia de “reinventar a escola”, à qual exige uma mudança do olhar dos docentes que devem se perguntar o que, por que e para que serve o que aprendem os alunos dentro da instituição escolar, e o que irão fazer com o que aprendem no futuro. O autor destaca a relevância da vida compartilhada e das relações interpessoais que ocorrem no interior e nos espaços externos à escola para que a comunidade escolar aprenda a viver e conviver em democracia.

A partir das distintas compreensões sobre cultura, observadas nos depoimentos dos sujeitos desta pesquisa, compreende-se seu caráter múltiplo. Ao mencionar Bruner (1992), Pérez Gómez (1991) afirma que a cultura tem um caráter ambíguo com determinações obscuras e imprecisas, sobretudo, porque ela está sempre em processo de mudança, necessitando, portanto, ser interpretada por quem participa dela. Segundo o autor, a cultura é manifesta por uma “pluralidade de fórmulas e de formas de comunicação entre as pessoas [...] [e estas], por sua própria natureza, é necessariamente polissêmica, e ao ser polissêmica não tem uma única forma de interpretação; mas múltiplas formas de reconhecimento, indução e estimulação de significados” (PÉREZ GÓMEZ, 1991, p. 73).

3.1.1 A cultura e suas manifestações no contexto escolar e nas práticas pedagógicas

Entende-se ser importante expor, nesse momento, como a cultura é manifesta na escola. Embora os professores, em sua maioria, mencionem que abordam a cultura nos conteúdos curriculares de suas disciplinas em sala de aula, em seus depoimentos eles exprimem que a cultura é expressa principalmente por meio dos eventos e projetos realizados no interior das instituições escolares. Seguem, abaixo nos fragmentos 53 e 54, duas respostas que elucidam essa questão:

[...] o currículo de cada agrupamento tem o mínimo que deve ser trabalhado e a gente vai colocando outros projetos juntos com ações pra que desenvolva tudo [...]. A professora “C” [que ministra a disciplina de Ciências] trabalha por exemplo sobre o Meio Ambiente e dentro desse projeto a ação de plantar mudas [...], a sustentabilidade [...]. Temos também o projeto da alimentação saudável, o da cultura do relacionamento interpessoal entre os alunos [...], o Projeto Cultura da Paz, a gente trabalha o ano todo. São vários tipos de cultura, né. Então nós trabalhamos o currículo mínimo e mais os vários projetos (Fragmento 53 – Entrevista com a Coordenadora Pedagógica da Escola “A”).

Bom, nós temos é, é, vários, além do, do, cotidiano, da, da, do próprio conteúdo mesmo né, que a gente trabalha [...] e os projetos, por exemplo o Projeto Música, Dança e Arte, o próprio Simpósio do Cerrado, a questão ambiental e cultural né, a viagem pra Goiás Velho [...]. Então a gente tem vários projetos na escola, envolvidos nesse sentido (Fragmento 54 – Entrevista com o Diretor da Escola “B”).

Vê-se nesses dois relatos, constantes nos fragmentos 53 e 54, que ambos os educadores dicotomizam o conteúdo curricular trabalhado nas diversas áreas do conhecimento e o conteúdo desenvolvido nos projetos das escolas. Enquanto estes são considerados como distintos “tipos de cultura”, aqueles parecem desprovidos dela. O que se apreende é que parece que os professores não concebem que suas próprias práticas cotidianas; as condições concretas de trabalho; a condição da escola pública e a desvalorização dos sujeitos desse lugar e, ainda, as relações entre professores e estudantes, são produtoras e reprodutoras de cultura.

De acordo com Pérez Gómez (2007a, p. 25-26), “a escola e a aprendizagem escolar do currículo orientado ao desenvolvimento de competências básicas não pode estar à margem dos interesses, preocupações e problemas da vida cotidiana”. Para ele, a aprendizagem escolar deve propor uma nova maneira de questionar tais problemas. Todavia, ele alerta que para tal confronto não devem ser utilizadas “ferramentas do conhecimento vulgar que são difundidas nos meios de comunicação e na cultura de massa, mas com os conceitos e atitudes e procedimentos que derivam do conhecimento mais elaborado e dos saberes acadêmicos, nas ciências, nas tecnologias e artes”, de modo que as atividades tenham sentido e sejam autênticas, a fim de que os sujeitos envolvidos nesse processo “assumem a responsabilidade de exibir publicamente cada um à sua maneira, os resultados e produtos das mesmas, rompendo a distância entre a escola e a vida”. Segundo o autor, o conhecimento reflexivo e crítico, no processo de ensino-aprendizagem, é o melhor instrumento para intervir na realidade social e o método pedagógico mais apropriado para contribuir para o desenvolvimento integral dos sujeitos ali inseridos.

Conforme Williams (2003), há uma seleção de conteúdos que compõem a cultura enquanto resultado de um determinado repertório, de uma combinação particular de ênfases e omissões, fruto de escolhas sociais.

Buscou-se identificar quais conteúdos curriculares mais fortemente estão impregnados na cultura escolar. Dentre as respostas, duas são ilustrativas dos conteúdos predominantes:

O tema cidadania é trabalhado em todas as disciplinas [...] e isso contribui não só na aprendizagem, mas no dia a dia, na educação deles [dos alunos], no contato e no respeito das diferenças, em tudo (Fragmento 55 – Entrevista com a Coordenadora Pedagógica da Escola “B”).

[...] nós temos alunos aqui de várias regiões do Brasil, “né”. Então a gente tem trabalhado essa etnia e essa diferença pra não ocorrer o *bullying*. [...] A gente trabalha essa questão que cada Estado tem a sua cultura, então dentro do Brasil a gente tem vários tipos de cultura (Fragmento 56 – Entrevista com a professora pedagoga, D, que ministra Arte/Geometria na Escola “A”).

Nota-se que o tema cidadania, no fragmento 55, está imbuído da ideia relativa ao comportamento. Ao afirmar que a cidadania contribui para a educação dos alunos, a educadora mostra o vigor do pensamento da ideologia civilizatória da formação histórica do Brasil, que enfatiza a ideia de homens moralizados, civilizados e educados pela via da educação. Segundo Williams (1969), foi a partir do século XVIII, que a palavra cultura, juntamente com o termo civilização, passa a indicar um procedimento geral de desenvolvimento intelectual e espiritual, tanto na vida pessoal como na vida coletiva em sociedade. Nesse sentido, entendia-se que uma pessoa civilizada, o *civita* (ordenada, educada), representava o estado realizado, também qualificado pelo seu progresso, contrário, portanto, ao estado natural da barbárie. Desse modo, os termos cultura e civilização eram equivalentes.

Outra análise que pode ser feita é que, em ambos os relatos, as professoras mencionam questões referentes ao respeito às diferenças, à diversidade, como sendo as mais valorizadas nos conteúdos escolares. Estes e outros temas relacionados vêm ganhando centralidade nos debates nacional e internacional no campo educacional. A diversidade cultural tem sido objeto de discussões e resoluções de organismos internacionais, sobretudo, a partir dos anos de 1990, ganhando notoriedade e múltiplas expressões. A UNESCO, em sua declaração universal em 2001, afirmou que o respeito à diversidade cultural não se restringe apenas a um direito, mas é uma condição necessária e imperativa das políticas desenhadas para fomentar o diálogo entre os povos. Entretanto, é necessário ter o cuidado para que seu uso indiscriminado não seja reduzido simplesmente ao enaltecimento às diferenças, diversidades e pluralidades, tornando-se uma tática política de esvaziar ou abrandar as diferenças e desigualdades.

Nesse sentido, vale ressaltar que o conceito de diversidade trazido pelos Movimentos Sociais, ainda que marcadamente considerados plurais, assumem-no como um termo voltado para o respeito à diferença, o direito à inclusão social e ao reconhecimento dos grupos definidos como minoritários, a fim de se combater as desigualdades sociais e econômicas. Todavia, se por um lado, os Movimentos Sociais ligados à educação discursam acerca da importância da democratização do ensino e, portanto, do acolhimento das crianças menos favorecidas social e economicamente, por outro lado, contraditoriamente, o discurso hegemônico neoliberal, transmitido sob a influência das propostas dos organismos internacionais, sobretudo do Banco Mundial, decorrentes das políticas educacionais brasileiras, às quais interferem no contexto escolar da educação pública, produz um modelo de ensino que acentua as desigualdades sociais e, conseqüentemente, a exclusão social dentro da própria escola.

Ao analisar a proposta dos organismos internacionais de maneira crítica e contextualizada, observar-se-á que os documentos relativos a ela apresentam um conteúdo que, embora atraente e com intenções humanistas e viés democrático, é voltado para os interesses relativos às “ações socioeducativas mais amplas visando ao atendimento das diferenças individuais e sociais e à integração social [...] tudo em nome da intitulada educação inclusiva”, limitando-se a aprendizagem enquanto “mera necessidade natural, numa visão instrumental desprovida de seu caráter cognitivo, desvinculada do acesso a formas superiores de pensamento” (LIBÂNEO, 2012, p. 17). Deve-se atentar, portanto, pois tais discursos acabam se misturando dentro da escola e impregnam as práticas escolares concretas dos professores.

3.1.2 A cultura organizacional e suas manifestações na aprendizagem

Pérez Gómez (1999, p. 127) afirma que “as tradições, costumes, rotinas, rituais e inércias que estimula e se esforça em conservar e reproduzir a escola, condição clara do tipo de vida que nela se desenvolve, reforçam a vigência de valores, expectativas e crenças ligadas à vida social dos grupos que constituem a instituição escolar”. Segundo o autor, torna-se fácil entender a força que esta cultura tem e o quanto exerce influência sobre as aprendizagens, sejam elas experienciais e/ou acadêmicas, dos sujeitos ali inseridos.

Dessa forma, entende-se que é importante apontar alguns relatos dos sujeitos desta pesquisa, acerca da compreensão que eles têm referente à relação entre a cultura e a organização escolar e sua interferência na aprendizagem dos alunos. Observa-se, por meio das entrevistas que, apesar de possuírem distintos pontos de vista, os professores são unânimes em afirmar que a interferência da cultura organizacional da escola na aprendizagem dos alunos é inevitável.

Olha a estrutura organizacional da escola é prá desaprender, né. Eu entendo assim. Fazer o diferente [o aluno] ficar tudo igual e o tudo igual ficar cordeirinho, dócil, obedecendo ao sistema aí, altamente excludor, explorador, né. Tenta tirar o cérebro da jogada, que é a parte mais interessante nossa, né. Porque fazer um cérebro desse ficar preso a vida inteira, só com uma estrutura dessa aqui, escolar (risos), que desde pequenininho já está ensinando a não pensar. Embora haja louváveis exceções [...], mas no geral eu vejo dessa forma. (Fragmento 57 – Entrevista com o professor pedagogo, A, de Geo/História da Escola “A”).

Na referência destacada no fragmento 57, o professor é categórico em afirmar que a cultura organizacional escolar interfere negativamente em relação à aprendizagem dos alunos. Em sua opinião, ela serve para padronizá-los, reforçando a ideia de alienação, em detrimento de um pensamento crítico.

Freitas (2014, p. 48), ao tratar das políticas educacionais dos empresários reformadores, assevera que elas são produzidas “para articular a necessidade de se qualificar para as novas formas de organização do trabalho produtivo, ao mesmo tempo em que preserva e amplifica as funções sociais clássicas da escola: exclusão e subordinação”. Segundo a autora, há uma tensão entre a concepção dos “educadores profissionais” e a dos “empresários”, quando o assunto é a “boa educação”. Para estes últimos, há uma preocupação com uma educação mínima, um currículo básico, que favoreça a leitura, a escrita e as “contas”, além de “algumas competências mais que estão sendo esperadas na porta da fábrica, medidas em um teste padronizado”. Para os primeiros, por sua vez, sua preocupação se refere a “uma educação de qualidade social, voltada para os valores, para a formação humana ampla” (FREITAS, 2014, p. 50-51), como evidencia a fala pontual do professor mencionado anteriormente, ao falar que a cultura da escola faz o aluno ficar “cordeirinho, dócil, obedecendo ao sistema, altamente excludor”. Para o teórico, “a própria forma atual já foi concebida com o intuito de isolar as crianças da vida, vale dizer das contradições sociais”. Para o autor, o ato de mostrar a realidade destas tais contradições, conduziria os alunos a refletirem acerca do modo do aparelhamento da sociedade, bem como suas limitações, “ensejando desejos de mudança ou revolta”. Freitas ainda assevera que “as formas de organização do trabalho no interior da escola não são alteradas [...] [e que] a disciplina fica cada vez mais rígida, cada vez mais voltada para instalar processos de subordinação” (FREITAS, 2014, p. 52).

Na fala a seguir, registrada no fragmento 58, a professora aponta que a cultura organizacional escolar interfere na postura, nas atitudes e na conduta do professor e, conseqüentemente, na aprendizagem dos alunos, podendo ser favorável ou não. De acordo com sua visão, as práticas comportamentais do professor se alteram mediante a cultura dos contextos escolares em que trabalha.

Eu acredito que o professor age e trabalha de acordo com esta cultura da escola. Porque às vezes o professor está numa escola num horário e em outra escola em outro horário e a maneira do professor trabalhar, a postura do professor é diferente de acordo com essa cultura da escola, é, é, adquirida em uma ou outra instituição, né, e isso acaba interferindo sim na aprendizagem do aluno, às vezes para o seu favorecimento e às vezes para o desfavorecimento desta aprendizagem (Fragmento 58 – Entrevista com a professora de Educação Física da Escola “A”).

Ao analisar esse depoimento, registrado no fragmento 58, se compreende que os contextos escolares, em que os professores estão inseridos, os influenciam em suas práticas pedagógicas. Pérez Gómez (1999, p. 163) assevera que “a cultura docente constitui-se em um componente privilegiado da cultura da escola”, e oferece significado e acolhida aos

professores, nas situações de tensões que ocorrem no trabalho, de modo que a cultura docente aprende a desempenhar ou reproduzir papéis e atitudes usuais e frequentes como “a melhor estratégia para evitar problemas e conflitos com os companheiros e com os agentes exteriores: famílias e Administração”.

Todavia, não só os contextos escolares, mas também as funções que os distintos sujeitos exercem no interior da instituição escolar influenciam em suas concepções acerca da cultura e de sua relação com a aprendizagem. Buscou-se saber, junto ao corpo diretivo da escola, se a função que desempenham interfere na compreensão que têm acerca da relação entre cultura e aprendizagem dos alunos. Todos os que compõem a equipe diretiva, das duas escolas investigadas, foram unânimes em dizer que há interferências favoráveis à aprendizagem dos alunos. Igualmente, consideram que na função de gestor sua concepção de cultura fora ampliada, alargando sua visão a esse respeito.

Interfere. Porque enquanto coordenadora eu sou uma líder dos professores. Eu oriento e, junto com eles, a gente procura trazer o conhecimento além do currículo, porque vai além dele, aquilo que no momento está acontecendo, e que vai contribuir pra que esse indivíduo, que é o nosso aluno, tenha cada vez mais conhecimento para se apropriar mais da cultura (Fragmento 59 – Entrevista com a Coordenadora Pedagógica da Escola “A”).

Nesse relato, registrado no fragmento 59, a coordenadora aponta que os conhecimentos que emergem no dia a dia contribuem significativamente na construção do conhecimento prescrito, oficial. Percebe-se que nesta fala há uma relevância considerável dos conhecimentos que não próprios do currículo formal.

No depoimento registrado no fragmento 60, a coordenadora diz ser muito importante conhecer a história de vida que os alunos trazem consigo para melhor trabalhar com eles, uma vez que se passa a compreender mais e melhor sua conduta a partir de seus hábitos e costumes. Ela aponta que a variedade de etnias está chegando à escola de uma maneira muito rápida e se vê com a necessidade de buscar uma formação que lhe dê suporte para saber lidar com as exigências da atualidade.

Completamente, sem dúvida, não tem como não interferir. Pra começar, pra você receber um aluno na escola, você tem que conhecer quais os costumes desse aluno, você tem que conhecer a família desse aluno, não tem como você trabalhar com uma criança se você não souber a história dela [...]. Então pra você entender o porquê do comportamento dessa criança, das atitudes dessa criança, você tem que saber do passado dela, dos costumes dela. Ainda mais que nós temos muitas crianças aqui de regiões diferentes e até de países diferentes, entendeu [...] (Fragmento 60 – Entrevista com a Coordenadora Pedagógica da Escola “B”).

De acordo com Pérez Gómez (1999), a cultura institucional de cada escola, isto é, os sujeitos historicamente constituídos que fazem parte da instituição, as relações entre os sujeitos, as relações de poder existentes, o contexto, as regras, os costumes, as condições concretas de estrutura e de materiais, dentre outros, influencia as ações dos sujeitos, e vice-versa.

[...] para se compreender a relevância das interações que se produzem no contexto escolar é necessário compreender as características desta instituição social em relação às determinações das políticas educativas que as diferentes e as sobrepostas instâncias administrativas vão elaborando para acomodar as práticas escolares e as exigências do cenário político e econômico de cada época e de cada lugar. Assim, entender a cultura institucional da escola requer um esforço de relação entre os aspectos macro e micro, entre a política educativa e suas correspondências e discrepâncias nas interações peculiares que definem a vida da escola (PÉREZ GÓMEZ, 1999, p. 127).

Na visão de Pérez Gómez (2007), é necessário definir com nitidez a autonomia e a responsabilidade das escolas e ter, entre ambas, equilíbrio para elaborar e desenvolver com liberdade seus próprios projetos educativos, tendo-os sempre como objeto de reflexão para encontrar sentido que convirja para a intencionalidade que os orienta, a fim de que correspondam às especificidades de cada comunidade escolar. Ele afirma que é importante que os educadores sejam flexíveis na reformulação constante dos projetos, na medida em que haja mudanças e exigências do próprio contexto interno e também externo à escola.

Em alguns depoimentos dos professores, fica clara a ideia de que a autonomia da escola e do professor na realização dos projetos e do currículo escolar, como um todo, é fundamental para contribuir para uma melhor aprendizagem. Desse modo, tais depoimentos ratificam que os projetos e demandas impostos pela SMEE, muitas vezes, são desfavoráveis à aprendizagem dos alunos pelo fato de os professores terem que realiza-los de uma forma abrupta, sem uma preparação prévia, devido à falta de um cronograma que poderia dar ao professor um espaço de tempo para planejar acerca do tema ou da proposta solicitada.

Bom eu entendo que toda escola, ainda mais que nós seguimos as orientações da SME, ela precisa cumprir com a parte burocrática mesmo. Então nós temos alguns projetos que já são estabelecidos pela própria Secretaria. Já pede pra gente trabalhar durante o ano, determinados temas, né. Nós não podemos descumprir isso, nós temos que seguir [...]. Eu penso que a escola deveria ter mais autonomia. As vezes eu questiono ‘essa autonomia’ que falam que a escola tem. Às vezes, esta autonomia está só no papel. Tem coisas que a gente tem que cumprir assim, pra ontem. De repente você tá no meio de determinado assunto aí você tem que quebrar e voltar para atender as exigências da Secretaria. E acaba interferindo negativamente com a aprendizagem. É como se nós, o tempo todo, tivesse alguém que ditasse o que nós temos que fazer. Eu penso que os professores poderiam ter mais essa liberdade de, de expressão e também aceitar nossas opiniões né, porque nós estamos na sala de aula e muitas vezes nós não somos ouvidos (Fragmento 61 – Entrevista com a professora E, de Português/Inglês da Escola “A”).

A professora reforça a ideia de que o planejamento, sendo uma ação intencional com objetivos definidos, é uma ação fundamental que influencia positivamente na aprendizagem dos alunos, gerando mudanças qualitativas no processo de ensino-aprendizagem. Todavia, se por um lado, o cumprimento de uma determinação da Administração, uma cadeia hierárquica superior do sistema, impede que tal autonomia seja exercida, e, conseqüentemente, a criatividade do professor é bloqueada, já que ele precisa acolher a demanda estabelecida. Pode-se inferir que esta imposição é repassada na hierarquia institucional de forma até inconsciente, do professor para o aluno, pois o que se vê é a reprodução dessa maneira de determinar e impor as coisas no universo escolar, seja por parte da equipe diretiva, seja por parte dos professores. Assim, é inevitável a existência de uma cadeia reprodutiva de condutas de subserviência, dentro do contexto escolar, como reflexo da sociedade. Por outro lado, entretanto, há aqueles Projetos propostos pela SMEE que são mais democráticos que a postura do professorado, não encontrando neste, ressonância.

Nesse caso, cabem as seguintes indagações: tal postura do professorado seria um reflexo da organização da escola, da formação inicial e continuada dos professores, ou de uma cultura docente mediada pela própria história de vida dos professores, por meio das instituições que historicamente foram formados, como a família, a religião e a própria escola em que estudaram que guardam em sua memória como modelo? Os valores tradicionais de uma maioria dos professores não suportariam uma cultura mais democrática da escola?

Outras questões surgem: quem efetivamente produz a cultura na escola? Não seria a comunidade escolar e essa tendo como poder majoritário o professor? Em suas práticas, mediadas por seus valores, dariam a característica de tal cultura? Mas, em decorrência dessa pergunta, outras indagações, mais próximas ao objeto desta pesquisa, ocorrem: a prática profissional cotidiana na escola, como sua forma de organização do tempo e do espaço escolar, as ameaças, as punições, o controle, a submissão, a ordem e disciplina se constituem como produtoras e reprodutoras da cultura escolar? Mas quais os espaços de resistência? Em que medida os professores resistem aos ditames da Secretaria e da direção da escola? E os alunos, resistem ao poder do professor e da direção? Quais estratégias utilizadas por estes distintos segmentos para resistir e manifestar sua autonomia?

Ao apontar que, muitas vezes, os projetos estabelecidos pela SMEE devem ser cumpridos “pra ontem”, a professora diz que esse é um fator que colabora para o não aprender, uma vez que o professor tem que interromper um conteúdo iniciado para atender às

determinações da Secretaria de Educação. Nesse sentido, registra-se abaixo, a observação de uma aula, dentre tantas presenciadas, que comprova essa hipótese:

A professora de Educação Física entra na sala, no momento da aula de português da professora “H”, para dar um aviso aos alunos sobre os Jogos Escolares. Na ocasião a professora “H” pergunta para a professora “F” até que dia deverá entregar as redações para o Concurso [ela tinha acabado de receber o regulamento]. A professora “F” diz não saber e sugere que ela pergunte para a coordenação. Ali mesmo elas leem o regulamento do concurso e descobrem que a data limite será daqui a 4 dias [os alunos deveriam produzir um texto e a professora deveria corrigi-los e selecionar os dois melhores]. A professora “H” vai até a coordenação para adquirir maiores informações acerca deste concurso e ao retornar para a sala de aula ela diz: “pessoal é o seguinte, vai ter mais um concurso, além desse. Agora é sobre o idoso.” A turma acha ruim e diz: “outro? Pra entregar que dia?” Ela diz: “a prioridade é o da Sustentabilidade, mas nós já vamos começar o do idoso, porque não tem muito prazo para entregar também não, já é a semana que vem” (Fragmento 62 – Observação da aula de Português, da professora pedagoga referência, “H”, da Escola “B”).

Nos relatos constantes nos fragmentos 61 e 62 é inegável que a cultura das escolas investigadas, nesta pesquisa, impõe determinados conteúdos que independem da aquiescência dos professores, cuja ação pedagógica é sancionada por uma prática reprodutora, homogênea e de disposições duradouras. A escola submissa às determinações superiores tem nos professores a valorização da submissão no interior da mesma. Conformados com as determinações externas, eles submetem seus alunos às normas de conduta e aprendizagem vigentes na escola.

De acordo com Gimeno Sacristán e Pérez Gómez (1996, p. 75), a aprendizagem não é simplesmente individual, restringida às relações entre professor e aluno em sala de aula. Para os autores, a aprendizagem está vinculada “a um grupo social com vida própria, com interesses, necessidades e exigências que vão configurando uma cultura peculiar. Ao mesmo tempo, é uma aprendizagem que se produz dentro de uma instituição e limitada pelas funções sociais que esta cumpre”.

3.2 As relações entre cultura e processos ensino-aprendizagem

É relevante destacar, conforme assevera Pérez Gómez (1991), que a aprendizagem não está alheia à cultura, pois se desenvolve exatamente nela. Não há como promover uma aprendizagem que provoque desenvolvimento das capacidades formais à parte da cultura de onde a criança vive. Se assim o for, é um processo deformado e cheio de distorções.

Para o autor, o que a criança aprende é carregado de significações culturais. Portanto, qualquer forma de contato que a criança tem com o meio – seja do ponto de vista simbólico, seja do ponto de vista real, através de intercâmbios entre pessoas, objetos e artefatos – não se

restringem apenas às características formais desse objeto, mas também aos seus significados, envolvendo aí a subjetividade desses sujeitos. Dessa forma, neste item, pretende-se abordar o modo como são asseguradas a cultura científica e a cultura do aluno no processo de ensino-aprendizagem.

3.2.1 A cultura científica e sua relação no processo ensino-aprendizagem

Em Pérez Gómez (1999, p. 19), a cultura científica é denominada cultura crítica. Esta, em sua definição, é entendida como a “alta cultura ou cultura intelectual”, como sendo “o conjunto de significados e produções em que os diferentes âmbitos do saber e do fazer têm sido acumulados pelos grupos humanos ao longo da história”. Contudo, exige crítica e permanente reformulação já que, ao longo dos tempos, evolui e se diferencia entre os diferentes grupos sociais. Para ele, é imprescindível que se proponha uma aprendizagem significativa, que implique em conteúdos que “tenham um significado lógico em si mesmo, estejam ao alcance do nível do desenvolvimento do aluno e provoquem, de alguma maneira, seu interesse” (PÉREZ GÓMEZ, 1991, p. 75).

Ao questionar os professores que relação consideram existir entre a cultura escolar (científica, ética, artística etc.) e a aprendizagem dos alunos, obteve-se distintos entendimentos:

Eu penso que tem muitos conteúdos que poderiam chegar mais próximo do aluno, né [...]. Na F, estou trabalhando a Mesopotâmia e o Egito, mas logo teria que mostrar a nossa realidade, a realidade mundial e não deixar que quando o aluno chegue em outra série para saber a realidade atual, aí ele já esqueceu tudo [...]. A cultura científica eu fico assim, com um pé atrás, eu acho maravilhosa até o ponto em que for comprovada. Eu falo para eles aqui, eles morrem de rir, eu falo que eu sou professor papagaio porque eu não produzo conhecimento, eu só repasso, a maioria são. Todos aqui que trabalham comigo, a maioria são. Eu falo, quando o homem foi à lua, por exemplo, os conhecimentos que a gente têm de física e química são ínfimos, muito pouco, então até que ponto é verdade o que passo para você. [...]. Então, eu acho que [...] não é tudo que a gente tem que engolir. Só porque tá nos livros, você vai e engole [...]. Então, deixa muito a desejar também (Fragmento 63 – Entrevista com professor pedagogo que ministra Geo/História, A, da Escola “A”).

Nesse depoimento constante no fragmento 63, o professor faz críticas acerca do conhecimento científico, no sentido de que ele está muito distante da realidade do aluno e sugere que, ao contrário, deveria ser mais contextualizado, pois se assim não o for, ele afirma, o aluno se esquecerá de tudo. Essa ideia de não se lembrar no futuro, sugere o pensamento de que o professor trabalha com a hipótese de uma metodologia que proponha a memorização e para Pérez Gómez (1991, p. 75), devido às determinações da instituição acadêmica e do próprio currículo escolar, a cultura que se aproxima do aluno é sempre “descontextualizada e

alijada dos elementos materiais de onde surgiu e normalmente empacotada em módulos de aprendizagem”. Concorde-se com o autor quando ele afirma que a aprendizagem memorística deve ser rechaçada e, em seu lugar, deve ser proposta uma aprendizagem com significado.

Há que se considerar também, nesta análise, que o professor expressa atitude rigorosa perante o conhecimento científico, apontando a necessidade de comprovação, de questionamento crítico da ciência, quando afirma “não é tudo que a gente tem que engolir”. Nesse argumento, vê-se a ideia de que o conhecimento não é estático, mas móvel, se desloca e se transforma. Todavia, há que se considerar o que Davydov propõe acerca do conhecimento científico: enquanto patrimônio cultural da humanidade, ele deve ser apreendido, pois é por meio desta cultura científica, embora não só por meio dela, que os alunos desenvolverão um modo autônomo de pensar com criticidade frente à sua realidade e adquirirão instrumentos para intervir na vida em sociedade, objetivando a superação das desigualdades sociais. A afirmação “eu sou professor papagaio”, sinaliza reconhecer que sua prática pedagógica não chega ao processo investigativo científico, ao nuclear dos conceitos, proposto por Davydov, o que resume sua atividade de ensino em mero repasse de informações, atitude que não contribui para a aprendizagem de seu alunado.

No diálogo apresentado no fragmento 64, demonstra-se que há um esforço por parte do professor em ajudar seus alunos a entrarem em um processo investigativo, em que o docente formula questões relevantes acerca do conteúdo estudado, de modo que associem o conteúdo estudado à sua vida, à prática social.

Eu tento colocar pra eles assim, por que eu tô estudando sobre planetas, por exemplo. Por que eu tô sobre a história da Grécia? Por que o sol gira em torno da terra e não a terra em torno do sol? Tinha pesquisador que achava o contrário. Por que agora se pensa diferente? Então, eu deixo claro pra eles que alguns conhecimentos foram construídos ao longo da história. Aí eu deixo eles pensarem e me darem respostas. Quer ver um exemplo, eu tava explicando sobre a Teoria Evolucionista, aí uma aluna disse: “eu não acredito em nada disso, acho que foi criado do nada”. Aí eu falei: “mas por que você acha assim?”, aí ela disse: “ah! Eu acredito que foi Deus que criou”. Aí eu falei: “você acredita na Teoria Criacionista [...]. São teorias que foram colocadas para nós estarmos estudando e analisando, qual a gente então vai acreditar, qual que a gente deve dar valor. Foi uma pesquisa científica? Foram dados comprovados? Que importância tem isso pra mim então, agora, hoje?” [...] Então eu faço essa relação com a vida deles, de alguma forma (Fragmento 64 – Entrevista com o professor pedagogo referência, I, da Escola “B”).

Nesse depoimento se nota que o professor valoriza o conhecimento científico e seu papel na vida dos alunos e busca mostrar que as teorias são referências explicativas, que necessitam ser compreendidas. Percebe-se, nessa ocorrência, que a aluna tem uma prática social religiosa; seu conhecimento, seus valores estão fundamentados nessa prática, mas o

professor tenta fazer com que ela compreenda o conhecimento científico como referência construída historicamente em outra lógica. Hedegaard (2004) aponta que as práticas sociais têm íntima relação com a aprendizagem, pois orienta que tais práticas podem ajudar as pessoas a saberem que objetos podem “se relacionar com as reais necessidades e motivos dele/dela” (HEDEGAARD, 2004, p.5).

Pérez Gómez (2007), ao retratar a questão da aprendizagem, destaca as ferramentas culturais da comunidade, às quais o indivíduo se apropria para incorporar novos significados, a fim de satisfazer suas necessidades.

A aprendizagem, mais que um ato puramente individual, é um processo que se desenvolve em concretas situações sociais onde se utilizam as ferramentas da cultura da comunidade. O indivíduo aprende, incorpora novos significados, desde o seu nascimento, nos contextos cotidianos, nos quais satisfazem suas necessidades requerendo aprender gestos, símbolos, códigos [...] para interpretar corretamente as demandas e reagir adequadamente às possibilidades. A aprendizagem dos seres humanos se encontra situada nos contextos físicos e culturais que se configuram como redes simbólicas que cada sujeito deve aprender para poder manejar-se de modo eficaz primeiro e depois de maneira autônoma depois. Estas redes simbólicas que evoluem constantemente com o desenvolvimento social compõem as ferramentas da cultura que cada pessoa deve aprender (PÉREZ GÓMEZ, 2007, p.14, tradução nossa).

Para Hedegaard (2004), entretanto, a construção e a utilização de artefatos e ferramentas são necessárias, mas insuficientes para conceituar a aprendizagem. O conceito de contexto é, em sua visão, fundamental, pois “as tradições e as práticas têm de ser vistas como parte das condições para a aprendizagem [a fim de que se efetive] o desenvolvimento da pessoa em suas relações com o mundo” (HEDEGAARD, 2004, p. 9).

Na declaração registrada no fragmento 65 a seguir, nota-se a valorização dada ao desenvolvimento da sensibilidade dos alunos por meio dos conhecimentos no campo da Arte, além da presença marcante da ideia de que o aluno precisa “aprender para a vida”, associar o que aprende com seu dia a dia e desenvolver sua visão política.

[...] eu sempre tive um olhar vivenciado pra Arte. Eu acho que as escolas deveriam investir mais na cultura, levar os alunos mais pra ver um teatro, obras de arte [...]. Eu acho que eles tinham que ter mais conhecimento nesta área [...], porque é muita Matemática, é muito Português e vai se fechando tanto a cabeça do ser humano que ele vai ficando cético né, e vai ficando um povo sem sensibilidade. E a arte faz o ser humano se tornar mais sensível nas coisas da vida [...]. Então, o quê que adianta eu ensinar uma matéria que eles não vão viver isso amanhã. Eu preciso ensinar pra vida. Ensinar pra guardar dentro de uma gaveta, não adianta. Não tem retorno [...]. Então eu acho que é isso, os alunos precisam ser mais politizados né [...]. Há muitos conteúdos que são impostos e nós temos que dar. Muitas coisas são passadas para o aluno sem necessidade, enchendo a cabecinha deles com coisas desnecessárias [...] (Fragmento 65 – Entrevista com a professora de Arte, D, da Escola “A”).

Ao destacar a importância da Arte, sobretudo para desenvolver a sensibilidade na formação dos alunos, a professora critica o valor dado em demasia aos conteúdos oriundos das disciplinas de Português e Matemática. Ela parece não considerar que estas áreas do conhecimento também têm um papel importante na vida social dos alunos e que é possível, por meio deles também, desenvolver a sensibilidade dos alunos. Ao que parece, a professora tem uma compreensão de cultura que se restringe às atividades relacionadas às artes, de modo geral, uma vez que ela menciona a necessidade de a escola investir mais na “cultura”, propiciando aos alunos maior contato com ela, levando-os ao teatro ou a uma exposição. Parece que, em sua concepção, a cultura está do lado de fora da escola. A professora também exprime uma perspectiva futurista da importância de se apreender os conteúdos ensinados na escola.

Pérez Gómez (2007, p. 69) realça a relevância da relação do professor com o conhecimento, que deve ir além do conhecimento enciclopédico de “acumular informações sempre em parte parciais e efêmeras”. Para ele, é necessário que o docente provoque o desenvolvimento do pensamento do indivíduo e não somente a aprendizagem de disciplinas. E, se estas não têm sentido e significado para os alunos e “não resulta em reconstruir suas teorias cotidianas, seus modos habituais de pensar, sentir e agir poderá haver êxito escolar, academicista, mas se estará produzindo um grave fracasso educativo, pessoal e social”. Todavia, Pérez Gómez (2007, p. 70) salienta que a ação pedagógica deve suscitar e instigar “a formação do pensamento, o desenvolvimento de competências e a compreensão e intervenção racional sobre os problemas e circunstâncias da vida real nos contextos contemporâneos”.

Hedegaard e Chaiklin (2005, p. 10) afirmam que os conteúdos da matéria devem ser selecionados “levando-se em conta a origem histórico-cultural e a situação de vida dos alunos [de modo que esta seleção deve ser usada de uma] forma que seja relevante tanto para a sua vida presente na sua comunidade local quanto para a sua vida social que está por vir”. Desse modo, selecionar conteúdos que sejam relevantes somente para a vida futura do aluno, e mais, justificando-os como úteis para o futuro do aluno, como na declaração da professora, torna o processo de ensino-aprendizagem sem significado, já que o conteúdo da matéria está distante da realidade do aluno.

Nos relatos registrados nos fragmentos 66 e 67 abaixo, as professoras assinalam a importância do conhecimento científico e asseveram que é no espaço escolar que os sujeitos, nele inseridos, poderão ter acesso a esse aprendizado.

Bom, eu acho que o aluno tem que ter acesso a essa cultura, a esse saber científico, que foi construído ao longo dos anos. O aluno traz com ele uma bagagem cultural,

mas a escola, o objetivo da escola pra mim é passar esse saber científico pro aluno, conseguir ensinar e fazer ele entender que existem outras coisas diferentes daquelas que ele conhece também (Fragmento 66 – Entrevista com a professora de Educação Física, B, da Escola “A”).

A gente nota que o nosso aluno, a grande maioria, ele não vai ter condições de ter contato com a cultura erudita, científica em outros lugares. É o que eu bato muito firme com eles, né. Você não vai aprender a falar, a ver esse lado cultural, ver a estrutura de uma oração, na igreja, no parque, no supermercado, muitas vezes na sua casa. Então esse é seu momento de ter contato com essa cultura, que é a cultura dominante, não é à toa que você vai trabalhar, por exemplo, deuses indianos, ‘Ah! O que isso tem a ver comigo professora’, você não vai ter condições de aprender sobre isso em outros lugares [...]. Eles não têm condições de terem contato em outro lugar, senão aqui na escola.[...], mas, não tá sendo bem trabalhado [...], e aí a gente vê essa cultura do boboirol, é o que eles sabem, o que a grande mídia passa (Fragmento 67 – Entrevista com a professora de Inglês, G, da Escola “B”).

Levando-se em conta as exposições, transcritas acima, tem-se a Teoria Histórico-Cultural, na qual Vigotsky (2007) afirma que o ensino tem como função favorecer aos alunos a possibilidade de se apoderarem das habilidades humanas, dos valores e dos conhecimentos construídos ao longo da história, a fim de se desenvolverem psiquicamente, mediante habilidades de pensamento e competências cognitivas objetivadas na cultura material e espiritual.

Entretanto, para Davydov (1988a, p. 3), o desenvolvimento das capacidades psíquicas dos alunos não ocorre simplesmente por meio de “uma soma de fatos conhecidos, mas em ensiná-las a orientar-se independentemente na informação científica e em qualquer outra”. Assim, acredita-se ser necessário que os alunos tenham acesso ao conhecimento científico e desenvolvam sua autonomia e sua criticidade frente a esse saber.

No exemplo contido no fragmento 68, registrado abaixo, em uma análise mais aprofundada, percebe-se que a professora distingue conteúdo curricular e cultura. Ela ressalta a importância do conteúdo curricular e alerta que boa parte dos professores é tendenciosa a trabalhar com projetos e com “a questão cultural”. Assim, ela dissocia a “questão cultural” da “questão curricular”, ficando nítida a dicotomia que ela faz entre conhecimento científico e cultura. No início de sua fala, ela já expressa esse entendimento:

Olha eu acredito que sempre tem que ter uma relação da cultura com o trabalho que fazemos dentro de sala com os conteúdos curriculares, né. Só que eu acredito que tem que tomar cuidado para não fugir também do conteúdo e cair só na questão de ficar trabalhando com a cultura regional e não passar o conteúdo mínimo. Eu acho que tem que ter uma questão de saber dosar né, saber trabalhar a cultura dentro desses currículos, mas também não perder o foco da aprendizagem deles na questão curricular que eu acredito que se perde muito. Tem professores que só ficam em cima da questão cultural, ou colocam muitos projetos dentro da sala de aula e acaba não trabalhando a questão curricular com os alunos (Fragmento 68 – Entrevista com a professora de Educação Física, F, da Escola “B”).

Ressalta-se, na fala da professora, sua preocupação em assegurar a aprendizagem dos conteúdos curriculares. Embora seja relevante sua preocupação, sua compreensão de cultura leva a crer que, para ela, a cultura realmente é algo à parte do currículo. Ao ser questionada sobre como realiza seu trabalho com os conteúdos escolares, ela realça a análise, apresentada no fragmento 68, com a seguinte resposta:

[...], por exemplo quando eu trabalhei o basquete eu comentei com os alunos de onde era o basquete, como era trabalhado o basquete, de onde surgiu, qual região que é, a cultura do basquete nos EUA, por que aqui no Brasil não tem essa cultura forte do basquete, então, eu trabalhei tudo isso com eles. Como eu trabalho também no Atletismo [...]. Então eu trago um pouco da cultura de cada esporte pra eles conhecerem [...], mas não esquecendo também o conteúdo que tem que ser repassado (Fragmento 69 – Entrevista com a professora de Educação Física, F, da Escola “B”).

Vale destacar que, nesse relato, a professora compreende ser relevante trabalhar a origem dos esportes em si, o que é muito importante para que o aluno seja favorecido na apropriação de conceitos. Davydov (1999) assevera que o aprendizado requer examinar as origens do conceito e o professor, como mediador, deve dialogar com seu alunado sobre a origem e desenvolvimento histórico, nesse caso, das várias modalidades esportivas. Assim, segundo o autor, o conhecimento teórico “só pode ser apropriado pelo aluno se ele for capaz de reproduzir o verdadeiro processo de sua origem, recepção e organização, isto é, quando o sujeito pode transformar o material” (DAVYDOV, 1999, p. 126). Todavia, ela reforça a visão dicotômica verificada anteriormente, ao afirmar: “eu trabalho a cultura, mas não esquecendo também o conteúdo que tem que ser repassado”.

Na conversa a seguir (Fragmento 70), a professora E, de Português/Inglês da Escola “A”, menciona a importância do conhecimento científico, mas compreende que só haverá interesse por parte do alunado em se apropriar desse conhecimento se ele estiver contextualizado com a sua realidade. E a base para que isso ocorra é através de uma metodologia que promova a possibilidade de diálogo.

[...] em relação aos conteúdos mesmo, o conteúdo mínimo, legal, eu entendo que é importante para a aprendizagem, mas sinto certa resistência por parte dos alunos. Os conteúdos têm que ser mostrados de forma bem significativa pra eles, com objetivos mesmo, senão a gente não consegue. Hoje é diferente de se trabalhar em uma sala de aula se comparado há 15, 20 anos atrás. Eles questionam “pra quê que eu tenho que aprender isso, vou usar isso como, professora?” Se o conteúdo não ir ao encontro com algum tema da atualidade, mesmo com os projetos que são desenvolvidos na escola, você não ensina, porque não tem significado pra eles. Hoje, mudou-se muito. Aquele conteúdo programático que se falava antes, né, e você traz e aplica sem contextualizar, não funciona hoje. Hoje você tem que contextualizar. (Fragmento 70 – Entrevista com a professora de Português/Inglês, E, da Escola “A”).

Mediante essa resposta, a pesquisadora, para dar continuidade ao diálogo, pergunta à professora: Como você se atentou para esse modo de atuar em sala de aula em sua ação pedagógica? Você sempre trabalhou assim, de modo a contextualizar o ensino? Ela responde:

Foi ao longo dos anos com estudo, formação, pesquisa que me levou a perceber que funciona dessa forma. Tem que existir o diálogo entre o aluno e o professor. Sem o diálogo é impossível acontecer a aprendizagem. No início tive muita dificuldade, me requereu um esforço muito grande, [...], mas aos poucos a gente vai achando meios né [...], até porque cada dia, eu costumo falar, é uma caixinha de surpresas, né. Cada conteúdo que eu vou trabalhar com os alunos, dialogar com eles, é a partir das respostas deles, do conhecimento prévio deles é que eu vou dialogar. De repente tem conteúdo que eu vou trabalhar em uma aula. De repente tem conteúdo que dá pra ficar um mês com ele, porque torna-se algo tão interessante e de interesse dos alunos que requer um aprofundamento maior e a gente continua com o diálogo por mais tempo. Eu não fico presa com um conteúdo que tem que ser dado durante o ano. Eu vou sentindo a turma [...]. É interessante que no início do ano a gente faz um plano de ensino, né colocando todos os objetivos e proposta curricular que vai ser trabalhada de acordo com as orientações da SME, mas eu vejo isso bem flexível. Eu vou intercalando na medida em que eu vejo a necessidade [...]. E a prioridade é leitura, escrita e o raciocínio lógico-matemático. Então o foco meu mesmo na área da leitura é muito forte. Então, é impossível produzir algo escrito, sem antes, refletir, ler, pesquisar, conversar, dialogar sobre aquele determinado tema. Como que eles vão produzir, né. E algo que tenha significado, né. [...], porque do nada você não consegue, por mais que você seja criativo [...] (Fragmento 71 – Entrevista com a professora de Português/Inglês, E, da Escola “A”).

Dentre as várias análises que poderia ser feita desse relato, destaca-se que a base para o desenvolvimento das ações educativas da professora é o diálogo e a partir do contexto de vida dos alunos. Libâneo (2007, p. 4) argumenta, a partir da teoria histórico-cultural, que somente ocorrerão o processo de apropriação do conhecimento e a consolidação da aprendizagem “se forem criadas situações de interlocução, cooperação, diálogo, entre professor e alunos e entre os alunos”. Ao afirmar que trabalha a partir dos conhecimentos prévios dos alunos, a professora remete-se ao pensamento de Vigotsky (2008) quando o autor realça não só as particularidades, mas também as relações existentes entre os conceitos cotidianos e os conceitos científicos. A esse respeito ele afirma:

Acreditamos que os dois processos – o desenvolvimento dos conceitos espontâneos e dos conceitos não espontâneos – se relacionam e se influenciam constantemente. Fazem parte de um único processo: o desenvolvimento da formação de conceitos, que é afetado por diferentes condições externas e internas, mas que é essencialmente um processo unitário, e não um conflito entre formas de inteligência antagônicas e mutuamente exclusivas. O aprendizado é uma das principais fontes de conceitos da criança em idade escolar, e é também uma poderosa força que direciona o seu desenvolvimento, determinando o destino de todo o seu desenvolvimento mental (VYGOTSKY, 2008, p. 74).

Conforme o autor, o processo de formação de conceitos cotidianos aparece carregado de experiências, porém de um modo ainda não consciente e “ascendente” para um conceito definidamente consciente. Já os conceitos científicos surgem de maneira oposta, seu

deslocamento é “descendente”, iniciando com uma definição verbal com aplicações não espontâneas para, em seguida, poder obter um nível de concretude impregnada da experiência. Este caminho de ensino, que Vigotsky sinaliza ajuda os professores a buscarem meios de alcançar os objetivos de desenvolvimento das ações psíquicas dos alunos.

É importante ressaltar também a afirmação da professora que, embora realize um plano de ensino no início do ano, não há uma rigidez em segui-lo, quando relata que vai intercalando os conteúdos de acordo com a necessidade. Vê-se aqui um esforço da professora em considerar a ZDP dos alunos, avançando ou recuando, na medida em que percebe tal necessidade.

Nas observações realizadas em sala de aula, foi possível visualizar algumas aulas da professora mencionada anteriormente que suscitavam o interesse dos alunos, de modo que toda a turma participava ativamente das atividades propostas. Um exemplo foi o conteúdo trabalhado sobre a temática da Dengue, previsto nas recomendações da SMEE. A professora explicou que, por ser um tema recorrente, se partir deles “fica mais interessante, os alunos se dispõem mais”. Diante desta perspectiva, a professora oportunizou a um aluno, que dizia conhecer a respeito de “uma armadilha para pegar o mosquito da dengue” a socialização de seu saber com a turma, e, a partir dele, inseriu o conhecimento científico acerca desse tema.

Pérez Gómez (2007a, p. 26), baseado em Bernstein (1993), pontua que “a motivação para aprender é intrínseca ao sujeito e se encontra preso e subjugado no próprio processo de produção e criação”. É intrínseca também, segundo ele, porque “o indivíduo se encontra imerso no valor do conhecimento que usa para resolver problemas, solucionar situações, mudar realidades, interatuar com eficácia na vida cotidiana”. De modo que o conhecimento tem um nítido “valor de uso e de invenção por si mesmo”; assim, o indivíduo se torna capaz de tomar decisões coerentes que intervêm na sociedade. Por sua vez, Hedegaard (2004, p. 15) também contribui nessa perspectiva ao afirmar que:

A mudança na visão da criança como um receptor em situações de aprendizagem para a criança como um participante no ensino, e a mudança na visão de aprendizagem como um processo cognitivo para uma atividade, leva a novas formas de prática de ensino. Cada criança torna-se envolvida em um processo recíproco no qual seus motivos e personalidade desempenham um papel na interação com outras pessoas na sala de aula - o professor e seus colegas. Isso tem que ser considerado no ensino. O problema é, então, criar aulas para todo o grupo de crianças, um problema que seja possível resolver através da cooperação das crianças na investigação de problemas que são interessantes para as crianças e relevantes para a área do objeto ensinado.

Abaixo, no fragmento 72, tem-se a descrição da observação da aula da professora mencionada acima que representa essa ideia:

A aula inicia com a professora solicitando o material (garrafas pets, fermento, açúcar mascavo, fita adesiva) que cada aluno ficou responsável por trazer. Todos trouxeram pelo menos um material. A professora coloca a pesquisadora a par da proposta de trabalho dizendo: “Eu vou só mediar o processo, esse trabalho é da coordenação do ‘Heitor [aluno da turma]. Ele que vai orientar como fazer a armadilha para pegar o mosquito da dengue. [...] A atividade não será só a prática, terá a teoria também”. Nesse momento, um aluno complementa: “senão ninguém vai entender, vai achar que é lixo”. A professora confirma as palavras do aluno dizendo: “Isso mesmo Mauro’, vocês vão escrever informações sobre o que nós vamos fazer, de que forma, para que serve, para que outros compreendam o que nós estamos produzindo” [...]. A professora coloca no quadro o roteiro da proposta da aula e diz: “A tarefa de hoje é iniciar a produção de um texto sobre o tema da dengue. Uma produção simples, sintetizada”. E continua: “temos duas atividades, uma teórica e outra prática, o que vamos fazer?” Um aluno diz: “armadilha para pegar o mosquito da dengue”. A professora então fala: “vamos melhorar esse vocabulário, ao invés de ‘pegar’ o que podemos dizer? Outro aluno arrisca: “capturar”. Ela diz: “ótimo”. E continua: “E a atividade teórica, qual o objetivo desta atividade?”. Os alunos vão dizendo: “evitar que o mosquito transmita a doença da dengue”, “proteger a casa”, “evitar mortes”. A professora vai anotando na lousa e pergunta: “Quais materiais?” Heitor, o coordenador da atividade (ele que trouxe a ideia) responde informando acerca de todos “os ingredientes para a receita da tal armadilha”. E a medida que ele cita os materiais, a professora vai escrevendo no quadro e os alunos vão copiando em seu caderno. Em seguida, a professora diz: “como fazer?” Ela se dirige à turma e complementa: “agora, o Heitor vai ditar e vocês vão escrever de acordo com a descrição que ele falar”. Heitor inicia: “põe aí: modo de fazer”, outro aluno diz: “modo de preparar”. Heitor interpela: “qual a diferença entre fazer e preparar?” Uma aluna: “tanto faz”, outra aluna: “o vocabulário é importante”. Heitor continua ditando o modo de preparar como que o mosquito ficaria preso?” ‘Heitor’, então diz: “a mistura do fermento com o açúcar dá um cheiro como gás carbono, aí o mosquito fica preso lá dentro porque ele fica grudado no fermento”. Professora: “é uma experiência, nós vamos ver na prática em nossa casa se funciona mesmo. Depois a gente divulga se realmente vai dar certo”. Um aluno diz: “Se não der certo aí ferrou”. Professora: “numa linguagem popular é isso mesmo (risos). Como a gente divulga se não testarmos antes”. Os alunos dividiram entre si o material que levaram para fazerem a experiência em casa e no dia seguinte, a aula deu continuidade iniciando pelos depoimentos dos alunos em como realizou a experiência de fazerem sua armadilha e qual foi a reação de seus familiares. Em seguida, a professora explica sobre os dados gerais acerca do tema “Dengue” e finaliza com os alunos produzindo um texto com o referido tema (Fragmento 72 – Observação da aula de Português da professora E, da Escola “A”).

A observação acima alude uma prática educativa produtiva. Os alunos se comportam de um modo proativo frente ao objeto de conhecimento e o ambiente da sala de aula é tranquilo e propício para desenvolver a construção do conhecimento. Eles também cumprem com as regras pré-estabelecidas naturalmente, talvez por reconhecerem a figura de autoridade da professora ou por se envolverem com a atividade de estudo, ou ambas as possibilidades. Há uma atmosfera agradável nas relações interpessoais, os alunos têm liberdade de realizar trocas entre si de material e também de ideias. Eles também demonstram interesse em realizar as atividades propostas pela professora, que culminam na produção de texto, o que é comumente observado nas aulas de Português, nessa unidade escolar.

De acordo com Pérez Gómez (2007a, p. 24), os processos de ensino visam não simplesmente que os alunos aprendam as disciplinas em si, mas que “reconstruam seus modelos mentais vulgares, seus sempre provisórios e contingentes esquemas de pensamento”. A aprendizagem pura e simplesmente memorística de informações e conceitos, para ter êxito nas provas, se não resultar em “interesse ao aprendiz não é suficiente para modificar seus modelos mentais como já tem demonstrado tantos experimentos e investigações em todos os campos das didáticas especiais”.

O pensamento de Vigostky também pode ser apropriado, aqui, quando propôs duas formas essenciais de processos mentais, o interpsíquico e o intrapsíquico. Ao se incluírem diretamente na atividade de estudo, e, sobretudo, do modo como os meios e recursos foram utilizados, os alunos, inicialmente, se apropriaram do objeto de estudo em sua forma externa, interpsíquica, transformando-o e convertendo-o em processos internos (mentais) ou intrapsíquicos. É nesse deslocamento de formas interpsíquicas para intrapsíquicas que ocorre o desenvolvimento psíquico dos sujeitos envolvidos na tarefa de estudo.

Entende-se, como Davydov (1988a), que o papel mediador do professor tem como objetivo desenvolver as capacidades e habilidades mentais dos alunos. Esse desenvolvimento somente ocorrerá se os alunos apreenderem os conhecimentos trabalhados em sala de aula de modo a serem capazes de aplicá-los nesse contexto e em sua prática de vida para além da escola. Para o autor, “o ensino e a educação alcançam as finalidades mencionadas se a atividade própria da criança for competentemente orientada” (DAVYDOV, 1988a, p.6). Segue, no fragmento 73 abaixo, outro exemplo de observação de aula que reforça esta ideia.

Após passar o roteiro da aula na lousa, a professora lança uma pergunta para a turma: “O que é a Festa Junina?”, uma aluna diz: “Uma festa que comemora o dia de São João. E a fogueira é um símbolo legal. Há doces e comidas típicas que eu adoro”. Um aluno completa: “a gente esquece os problemas que a gente tem e vai festejar”. Outra aluna complementa: “A Festa Junina representa muito a cultura das pessoas que vivem na fazenda, no interior e é uma manifestação que as pessoas urbanas fazem”. A professora diz: “muito bem turma, é isso mesmo! Festa Junina é uma festa típica que manifesta a cultura da zona rural, dos povos caipiras”. Uma aluna emenda: “Festa tradicional de São João”. Outro aluno completa: “Festa que comemora todos os santos”. Outra aluna ainda diz: “A mãe do Mateus lê a Bíblia e diz que não é correto, ela é evangélica”, outro colega fala: “eu sou evangélico e participo”. A professora instiga a colega para dar continuidade em seu argumento, a aluna então diz: “esqueci”, a professora completa: “esqueceu ou não quer falar? A gente sabe que quando toca em religião esse é um assunto delicado”. Outra aluna informa: “cada um tem a sua”. A professora complementa: “acho que era o que a ‘Tina’ queria dizer” e conclui: Para a tradição católica, o mês de junho comemora-se vários santos. O evangélico já não pensa assim, mas nós vamos nos deter à tradição da festa em si que se comemora no mês de junho, ok! Há comidas típicas?” todos: “sim.” Quais?” Vários alunos vão citando: “pé de moleque”, “mané pelado”, “canjica”, “milho assado”, “pamonha frita”. A professora interrompe “o que mais tem na festa?” Uma aluna afirma: “danças típicas.” A professora: “Quais?” A aluna responde: “quadrilhas”. A professora fala que a Festa é realizada em todo o Brasil,

mas é mais forte no Norte e Nordeste [...], e completa: “Pessoal, estamos produzindo poemas que foi uma escolha de vocês. Mas, agora, vamos aproveitar o momento da Festa Junina para vocês produzirem um texto sobre esse assunto. Eu vou iniciar o texto no quadro e vocês vão acrescentar mais uma estrofe com aquilo que vocês vão criar a partir do que vocês já sabem. Pode ser sobre comidas típicas, danças, comemorações. Pode ser com rimas”. A professora transcreve na lousa parte de um poema, reforçando a ideia de sua construção e estrutura. A turma tranquila, registra silenciosamente [...]. No texto poético, colocado na lousa, a professora lê cada estrofe e sublinha as palavras que rimam. Havia algumas frases com espaço em branco para que os alunos completassem com uma palavra que rimasse. Eles sugeriam e conseguiam rimar com palavras bem variadas. A professora explica a respeito do trabalho dos repentistas, pois no texto exposto há uma estrofe que sugere esta ideia [...]. Uma aluna diz: “eu não participo da dança professora, porque minha vó é evangélica e ela não gosta. Pela minha mãe ela deixa, mas minha vó não. Eu sempre venho, mas nunca danço”, e pergunta: “posso ler minha estrofe?”. A professora consente e ela então recita: “chama sua mãe, chama sua avó, chama todo mundo que será bem melhor”. Outro aluno apresenta seu verso: “Vai ter Festa de São João, eu vou dançar quadrilha, eu vou tomar quentão, comer pé de moleque e pipoca de montão”. A professora os elogia [...] (Fragmento 73 – Observação da aula de Português da professora “E”, da Escola “A”).

Vê-se nos dois cenários acima, demonstrações de aulas dialógicas, cuja participação do aluno é requerida e acolhida o tempo todo. Há interesse por parte dos alunos e a professora desenvolve bem seu papel de mediadora. Não dá respostas prontas, mas ajuda o aluno a desenvolver a ação de pensar, refletir e criar, produzindo seu próprio conhecimento com recursos já apreendidos mediante a atividade de ensino. Concorda-se com Chaiklin (1999, p. 11) quando este afirma:

As pessoas se engajam em ações para alcançar objetivos. Num contexto de ensino, espera-se dos alunos que ajam de modo a desenvolver capacidades específicas. Entretanto, a abordagem histórico-cultural observa que ações ganham seu significado em relação a práticas socialmente organizadas, designadas como atividade.

Identificar os motivos dos alunos a fim de planejar atividades ou organizar conteúdos em relação aos seus interesses é de fundamental importância para que se propicie seu desenvolvimento integral. Segundo Chaiklin (1999, p. 12), “o ensino desenvolvimental deveria criar oportunidades para os alunos se engajarem em ações que estejam relacionadas aos seus motivos, enquanto orientados simultaneamente para a aquisição do conhecimento do conteúdo planejado”. Nesse sentido, Hedegaard e Chaiklin (2005, p. 66) afirmam:

Os alunos podem desenvolver novos motivos por engajamento em atividades locais e, por estar na atividade, apropriar novos motivos. Educadores podem criar motivações em uma situação de ensinamento por levar em consideração os motivos dos alunos enquanto criam tarefas de aprendizagem. [...] O local de atividade compartilhado entre o professor e a classe pode empenhar crianças individualmente em uma atividade de aprendizagem, a qual pode se tornar motivadora para os outros.

Conforme Davydov (1988b, p. 57), “a característica essencial da apropriação das capacidades é que a criança a realiza somente na vida conjunta com os adultos, na comunicação com eles e sob sua direção e, também, na atividade conjunta com outras crianças”. A função mediadora do professor pode favorecer que o aluno apreenda os conteúdos ensinados de modo que poderá contribuir no desenvolvimento de novos motivos em relação ao conhecimento de modo geral e, conseqüentemente, em relação ao seu desenvolvimento integral. Ademais, o papel mediador do professor deve agir na relação cognitiva entre o aluno e o conteúdo com vistas a ajudá-lo a imputar sentido aos objetos de conhecimento. Assim, a atividade de aprendizagem dos alunos implica em uma gama de conhecimentos construídos em sua vivência sócio-histórica, para que se promova o desenvolvimento de sua personalidade.

3.2.2 A cultura do aluno e sua relação no processo ensino-aprendizagem

Segundo Pérez Gómez (1999, p. 199), a cultura do aluno, chamada por ele de cultura experiencial, se concebe na peculiar configuração de significados e modos de agir dos alunos formados e guiados por seu contexto de vida anterior e paralelo à vida escolar, por meio das interações “espontâneas” com o meio familiar e social que os circunda. Ela é “constituída por esquemas de pensamento e ação fragmentários, carregados de lacunas, insuficiências, erros e contradições [...] é a plataforma cognitiva, afetiva e comportamental sobre o que se assentam suas interpretações acerca da realidade [...] cotidiana”. Conforme o autor, para que a aprendizagem seja completa de modo que não se restrinja a uma única cultura, a “acadêmica”, ou a cultura dos conhecimentos científicos escolares, considerada hegemônica, é necessário que se abarque os questionamentos e preocupações apresentados pelo aluno, de modo que ele não só adquira uma cultura, mas avance, reconstruindo sua própria cultura, seus próprios conceitos, seus próprios conteúdos.

Nas descrições que se seguem, os professores acreditam que a cultura do aluno no processo de ensino-aprendizagem pode interferir tanto positiva quanto negativamente. Insinuam que pode haver tensões entre a cultura científica (escolar) e a cultura do aluno.

Bom, eu entendo que a cultura, às vezes, interfere na aprendizagem do aluno, porque a cultura deixa tão forte um pensamento, né, que às vezes pra você mudar esse tipo de pensamento aqui na sala de aula, é difícil de você convencer. Porque ele volta lá atrás, ‘não, mas meu pai, fazia assim, minha mãe fala assim’, ‘ah professora, não é assim’. Eu já ouvi muito isso. Então de certa forma há uma relação, mas uma relação que interfere tanto positiva quanto negativamente. Há momentos em que ela ajuda? Ajuda. Quando você quer ilustrar alguma coisa, né, que faz parte da cultura deles, e eles entendem, eles reforçam, acabam dando o exemplo, quer dizer, já é o conhecimento prévio, né. Então, eu vejo assim, é uma via de mão dupla, às vezes

ajuda, às vezes atrapalha (Fragmento 74 – Entrevista com a professora de Português/Inglês, E, da Escola “A”).

[...] os meios de comunicação de massa não divulga as outras culturas, fica muito focado na cultura hegemônica e às vezes o livro didático trabalha com as culturas, digamos, tidas como inferiores, mas o aluno não tem a capacidade de fazer essa leitura, uma interpretação disso, [...], a valorização de “n” culturas é muito importante [...]. Então, um professor que tem essa visão [...] vai tentar pegar essa cultura do senso-comum e trazê-la para sua sala de aula positivamente. Mas, a gente vê que às vezes há um choque, às vezes tem aquela cultura que é, ‘eu sou nordestino, então a minha cultura, meu povo me fala que eu não vou ter sucesso, me fala que eu fazendo qualquer coisa tá bom. Então assim, por um lado atrapalha, mas por outro se o professor tiver uma sensibilidade ele pode reverter positivamente pra sala de aula. Por exemplo, o professor de Língua Portuguesa pode trabalhar com a literatura de cordel né, que valoriza essa cultura nordestina, né. Nós temos uma incidência muito grande de nordestinos aqui, então trazer positivamente essa cultura pra nós. Uma aula de Matemática, é, por exemplo, a macaxeira, contextualizar: “quantos quilos de macaxeira você compraria na feira”, então trabalhar um pouco esse vocabulário, valorizar toda essa cultura que o aluno traz. Mas, a gente nota que o grande responsável por tudo isso é o professor. Se o professor é imbuído de pré-conceitos, [...] ele não consegue trabalhar com a cultura do aluno. A gente nota o despreparo do profissional [...] (Fragmento 75 – Entrevista com a professora de Inglês, G, da Escola “B”).

Eu entendo que a vivência que o aluno tem, a história de vida, o que ele já aprendeu com os pais, tem uma contribuição dentro da sala de aula, até porque ele tem coisas que eu não sei, a família dele tem vivências que eu não conheço e que podem ser importantes dentro da sala de aula tanto pra colega entre colega e também entre o professor, né, porque não. Eu aproveito muito. Tanto é que eu já mudei várias vezes meu planejamento, porque eu vou percebendo que não tem nada a ver com a realidade de vida dele, né, e aí eu vou aproveitando aquilo dentro de sala de aula [...]. Agora, eu acho que nem tudo também a gente pode aproveitar né, tem coisas que a gente precisa saber dosar né. Então, a linguagem, por exemplo, muitos têm uma maneira de falar, é muito errada que vem dos pais. Eu não vou tirar isso deles, porque é o contexto da família deles, é o jeito que eles se entendem, [...], mas eu tento, de alguma forma, ensinar pra eles qual que é a linguagem padrão, né. Então, eu tenho que mostrar a cultura deles, mas eu tenho que ensinar pra eles, a cultura que foi construída pela humanidade né, que é o nosso papel enquanto educador. Faço um...misto, assim, vou lá, volto, sambo, danço (risos). E eu acho que isso é muito importante, porque eles se veem no próprio conteúdo. Falar do conhecimento construído pela humanidade eu sei que é importante, mas, e pro aluno, o quê que é importante pra ele, né. Acho que é por aí (Fragmento 76 – Entrevista com o professor pedagogo referência, I, da Escola “B”).

Concorda-se com Williams (2000) quando afirma que para se compreender os processos culturais de maneira mais global, de modo que práticas sociais e produções sociais são entendidas como sistemas de significações, a cultura deve produzir a realidade e não simplesmente representá-la, pois na medida em que como força produtiva interage com o mundo real, o constitui, por meio de práticas expressivas como a linguagem, a arte, etc. Assim, a cultura vai se estruturando como resultado ao estilo de vida do qual seu autor emerge.

No primeiro relato (Fragmento 74), a professora parece que não se vê como mediadora do processo de ensino-aprendizagem para que o estudante compreenda sua realidade e as

diferentes situações e contextos quando afirma que “a cultura deixa forte um pensamento” e este é difícil de ser alterado, pois já está impregnado na vivência diária e familiar daquele sujeito. Em seu discurso, fica claro que, ao trazer um conceito, um conteúdo para a sala de aula, que o aluno consegue elucidar por meio de um exemplo de sua própria vivência, esta cultura é favorável, pois o conhecimento científico se aproxima dos alunos, mas quando há discordância por parte do aluno, sua cultura interfere negativamente.

Como bem pontua Libâneo (2001, p. 11), são as “práticas escolares, as práticas de ensino, os aspectos pedagógico-didáticos, ou seja, a qualidade interna das aprendizagens escolares: o que os alunos aprendem como aprendem e o que fazem com o que aprendem em face de contextos socioculturais e institucionais concretos” que vão aferir a qualidade ou não do ensino como um todo. Conforme Hedegaard e Chaiklin (2005, p. 11), segundo os preceitos da teoria radical-local, o propósito da escolarização formal não se restringe aos objetivos da aprendizagem do conteúdo, e, conseqüentemente do desenvolvimento cognitivo, mas visa preparar e motivar os alunos “a participarem das práticas econômicas, políticas e culturais existentes em uma sociedade”.

A necessária mediação do professor e a importância de se ter a sensibilidade para articular, em sua prática pedagógica, a cultura do aluno e a cultura científica, a favor da aprendizagem em sala de aula, é fundamental para que as tensões existentes entre ambas sejam ao menos minimizadas, como propõe a professora, no segundo relato (Fragmento 75). Ela ainda responsabiliza o despreparo dos professores em não conseguirem fazer essa ponte entre os dois saberes com vistas à aprendizagem dos alunos, e também faz críticas acerca de posturas e atitudes preconceituosas por parte daquele professor que não considera em sua ação pedagógica a cultura do aluno em sala de aula.

Ao invés de serem colocados em situação de substituição, os distintos saberes devem ser colocados em situação de compartilhamento. Isso porque se compreende que, ao eliminar determinados saberes, costumes e representações dos alunos, a escola autoriza e autentica modos de pensar e agir que podem não fazer parte de seu repertório cultural. O compartilhamento dos distintos repertórios culturais, isto é, a expansão do referencial dos alunos com as produções historicamente construídas pela humanidade, pode reconstruir as referências culturais dos alunos, dando maior clareza ao modo como se produzem as formas de cultura dentro e fora da sala de aula. Acredita-se que o importante papel mediador do professor, nesse processo, pode favorecer esta articulação a fim de que a aprendizagem dos alunos seja efetivamente sólida.

No terceiro depoimento (Fragmento 76), percebe-se também que, embora haja uma tentativa de se considerar a cultura do aluno no processo de ensino-aprendizagem em sala de aula, o professor aponta uma questão relevante a elucidar. Trata-se de quando ele se refere ao uso da linguagem formal, padrão, utilizada na escola, e o modo “errado de falar que vem dos pais”, ele traz à reflexão a ideia de que a escola reforça o mote de que existem carências culturais em um mesmo grupo social, advindo do ambiente, ou seja, do meio sociocultural em que o indivíduo está inserido. Portanto, cabe a escola, promover a linguagem padrão que ela veicula legitimando o desfavorecimento de modos diferentes de expressão cultural.

Em parte dos relatos acima fica clara a ideia de que os professores fomentam um ensino a partir de conceitos próprios. Todavia, sabe-se que a pedagogia é uma ciência da educação que estuda o elemento educativo em sua totalidade, à qual analisa “os fatores reais e concretos que concorrem para a formação humana”, como esclarece Libâneo (1999, p. 61). O autor ainda ressalta que há que se atentar aos saberes, às significações, símbolos e experiências do senso comum, em que “os significados da educação são mesclados de elementos ideológicos, legais, culturais, religiosos, dominantes no ambiente sociocultural”. Os problemas ocorrem, assevera o teórico, “quando pretendem generalizar conclusões e opiniões para todas as instâncias da prática educativa. As consequências disso são as visões parcializadas, reducionistas ou de senso comum, bem como dificuldade de precisão na definição de conceitos [...]”.

Ressalta-se ainda o que Hedegaard e Chaiklin (2005, p. 51) afirmam: há distintos modos de “prática e conhecimento os quais contribuem diferentemente para a formação de conceito e pensamento das crianças”, a saber: conhecimentos empregados em casa, na comunidade, na escola e no trabalho. Se tais conhecimentos não são adotados pelos professores, no processo de ensino-aprendizagem em sala de aula, com os alunos, asseguram os autores, torna-se difícil “construir uma ponte entre as lacunas do conhecimento acadêmico e ‘local’”. E, por conseguinte, para os alunos também se torna penoso “relacionarem o conhecimento escolar aos seus conhecimentos cotidianos”. Ao contrário, todavia, garantem os autores, se os professores conseguem “estabelecer uma ligação entre o conhecimento local e o acadêmico, então os alunos obtêm a possibilidade de basearem-se no conhecimento local ao aprender a matéria e usarem a matéria ou o conhecimento acadêmico nos cenários caseiros e comunitários” (HEDEGAARD; CHAIKLIN, 2005, p. 51).

É importante asseverar que a proposta de ensino-aprendizagem da teoria radical-local que Hedegaard e Chaiklin (2005, p. 40) desenvolveram, “compartilha a preocupação do conceito tradicional de prestar atenção às características e necessidades locais e específicas de

um campo de ação institucional específico”, mas não se limita ao local, em detrimento do rompimento com “os métodos e diretrizes universais” como a da concepção do conceito tradicional de radical-local, mas busca “enriquecer [a] compreensão do geral através da compreensão de sua expressão e manifestação no local, enquanto [enriquece-se] a compreensão do local usando conceitos gerais do assunto”. Esta perspectiva é qualitativamente dialética.

3.3 Práticas efetivas da articulação que ocorrem na escola e na sala de aula em relação ao conhecimento sistematizado e o contexto sociocultural dos alunos

Hedegaard e Chaiklin (2005), buscam articular o conhecimento específico, local, particular dos alunos com o conhecimento acadêmico, científico, sistematizado, da matéria. Para tanto, eles propõem diferenciar os tipos de conhecimento: pessoal, social e geral. Grosso modo, o primeiro, se concentra em uma área específica da vida (em casa, na escola, no trabalho, na comunidade), chama-se conhecimento local. O segundo, o social, parte do primeiro, mas se amplia para outras áreas da vida. Ambos, o local e o social, podem ter forma empírica, narrativa e teórica. Já o terceiro, o geral, relacionado à vida escolar, por exemplo, é chamado de conhecimento acadêmico ou da matéria.

A proposta do ensino radical-local é de que “os alunos se apropriem do conhecimento acadêmico para que ele se torne conhecimento pessoal [e que seja] usado em relação à comunidade e outras áreas do cotidiano” (HEDEGAARD; CHAIKLIN, 2005, p. 52). Para eles, na prática educativa o aluno deve, portanto, ter ciência que há um conhecimento acadêmico que vai além de seu conhecimento pessoal e que deve impulsioná-lo rumo ao ensino escolar e ao conhecimento acadêmico. E a articulação de tais conhecimentos, pontuam os autores, “depende da forma do conhecimento acadêmico e da prática de ensino”.

Apoiados na premissa principal de Davydov – a finalidade da atividade de estudo é o conhecimento teórico-científico, na qual os educandos devem desenvolver o esforço mental de reconstruir em si as ações psíquicas que produziram os conceitos que eles estão aprendendo pela primeira vez, O estudo do objeto inicia-se por um movimento que vai do geral para o específico, de modo que a atividade de aprendizagem tem seu nascedouro em um movimento que vai do geral para o específico, de maneira que o estudantes apreendem a essência do objeto antes de suas particularidades, para, depois, estabelecer as relações entre o geral e o particular daquele objeto –, Hedegaard e Chaiklin aquilataram em sua pesquisa os aspectos do contexto sociocultural dos educandos, com o objetivo de elucidar as relações

existentes entre as práticas do cotidiano dos estudantes e os conhecimentos científicos estudados na instituição escolar. Assim afirmam:

O conhecimento teórico pode ser considerado uma ferramenta para associar os conceitos nucleares de uma matéria ao conhecimento cotidiano local e pessoal. O principal aspecto a considerar no ensino é criar tarefas de aprendizagem que podem integrar o conhecimento local com relações conceituais nucleares de uma matéria de modo que o aluno possa adquirir o conhecimento teórico a ser utilizado na prática local e comunitária. (...) O ensino radical-local visa auxiliar as crianças a criar uma relação significativa entre o conhecimento do conteúdo como conhecimento teórico geral, conhecimento local e o conhecimento cotidiano pessoal da criança da comunidade e das práticas familiares (Hedegaard e Chaiklin, 2005, p. 81).

Os autores estimam o pensamento conceitual (pensamento teórico), todavia, inserem na atividade de ensino, o conhecimento oriundo do contexto local cotidiano dos estudantes. Tal conhecimento se altera de acordo com os variados contextos existentes.

Conforme Hedegaard e Chaiklin (2005), se a prática de ensino enfoca um conhecimento acadêmico empírico/concreto/real (observação, descrição, classificação e quantificação) pressupõe que o mundo pode ser representado tal como é. Mas os autores alertam que o ensino não deve parar aí. Ao contrário, deve ir além, de modo que o aluno possa apreender a partir desse, o conhecimento acadêmico escolar. Abaixo, no fragmento 77, registrou-se uma aula em que essa proposta de ensino pode ser observada:

A professora pergunta aos alunos: “quando se olha um cone de cima para baixo, o que a gente pode ver?” Um aluno responde: “Um círculo com um pontinho”. Outro diz: “parece um chapéu de festa”. Novamente a professora pergunta: “E um cilindro, quando vemos de cima para baixo, o que enxergamos?” Um aluno responde: “um círculo”. E a professora prossegue: “e uma pirâmide?” Responde uma aluna: “um triângulo”. Em seguida a professora solicita aos alunos que façam as atividades do livro que se referem a esse assunto. Uma aluna solicita ajuda à professora acerca de uma questão. Esta, então, se dirige à turma e diz: “gente o número dois, vocês vão fazer umas cinco circunferências de diferentes tamanhos, pode pegar uma moeda maior, outra menor, o fundo da garrafa de água de vocês, a tampa dela. Não é para fazer à mão livre, feio e torto não. Caprichem! Depois façam o pontinho no centro e depois tracem as retas para formar um ângulo de 30°. Se tiverem dúvidas podem me chamar”. Alguns alunos solicitam ajuda e a professora vai até a sua carteira ajudá-los. Todavia, a maioria faz as tarefas com autonomia. (Fragmento 77 – Observação de um trecho da aula de Geometria, da professora “D”, da Escola “A”).

Na observação registrada no fragmento 77, se ressalta o conhecimento que Hedegaard e Chaiklin chamam de empírico/concreto, o qual reduz a possibilidade de os alunos compreenderem o nuclear, a essência do objeto de estudo, ficando apenas com sua aparência. Desse modo, a aprendizagem se torna frágil e superficial.

O ensino que se baseia no conhecimento narrativo e nos modos de pensamento dialógico implica em “dar sentido às experiências pessoais transcendendo o seu caráter estabelecido e relacionando-as aos temas gerais da vida humana”. Normalmente este

conhecimento, embora seja característico do contexto cotidiano dos alunos, em casa e na comunidade, não é estimulado no ambiente escolar. Todavia, quando nas práticas escolares há uma predominância desse tipo de conhecimento e pensamento, “então as relações conceituais chaves que se desenvolveram através da história das diferentes tradições das matérias são difíceis de mostrar aos alunos” (HEDEGAARD; CHAIKLIN, 2005, p. 54). A seguir, outro episódio que se aproxima dessa concepção:

A professora se dirige à turma e diz: “nós não terminamos o texto de ontem sobre a importância dos nomes e sobrenomes das pessoas, vamos dar continuidade”. Um aluno, ao terminar sua produção, solicita a professora para ler seu texto. A professora consente após todos terminarem. O aluno, então, antes de iniciar a leitura diz: “eu ia chamar ‘Diogo’, mas minha mãe queria ‘Paulo’”. Ele menciona em seu texto que em seu nome não tem o sobrenome da mãe e que acha ruim. A professora dialoga com a turma a respeito da importância que “Paulo” refletiu em seu texto acerca do sobrenome da mãe que não consta em seu sobrenome. Nesse contexto, ela lança várias perguntas e propõe uma tarefa de casa: “Vocês já viram uma identidade?” e continua: “eu quero que vocês peguem a identidade de seus pais e analisem na íntegra, do início ao final. Eu já vi identidade que não tem sobrenome do pai ou da mãe. Liguem no cartório, vejam na *internet*, se há uma regra para registrar o nome do filho, se tem uma lógica na sequência do nome”. E conclui: “Um dia vocês serão mães e pais e aí, como vocês colocarão o nome e sobrenome de seus filhos?” [Ela dialoga com a turma sobre este assunto], em seguida o aluno lê seu texto, enquanto todos atentos o ouvem (Fragmento 78 – Observação de um trecho da aula de Português, da professora, E, da Escola “A”).

Nesse exemplo, constante no fragmento 78, próprio do modelo narrativo apontado por Hedegaard e Chaiklin, embora se estabeleça relações com as práticas e vivência do cotidiano dos alunos, não se realiza a ideia do ensino-aprendizagem radical-local, pois não desenvolve os conceitos nucleares da matéria, comprometendo também a aprendizagem dos alunos.

O conhecimento teórico dialético, defendido pelo ensino-aprendizagem radical-local, de Hedegaard e Chaiklin (2005), cujo modo de pensamento é também o dialógico, raramente é visto no ensino escolar. Um modelo nuclear, de uma área de conhecimento é um modo de pensamento central dentro da tradição do conhecimento teórico. Os modelos nucleares possuem relações, oposições e complementações que surgem no interior de vários fenômenos dentro de algum conhecimento teórico. Este surge por causa de alguma necessidade em resolver problemas centrais da vida coletiva em sociedade. “Este conhecimento é desenvolvido por meio de um processo de experimentação, no qual métodos e estratégias são usados para introduzir mudanças no fenômeno que está sendo estudado (LEKTORSKY, 1999), e relacionando os resultados aos modelos teóricos” (HEDEGAARD; CHAIKLIN, 2005, p. 51) que exigem as relações essenciais que estão submersas na aparência das modificações examinadas. Os formatos de experimentações empregados para inserir as

alterações de um conteúdo que está sendo analisado podem ser utilizado para desenvolver o conhecimento dialético teórico. Segundo Chaiklin (1999):

Através do uso de conhecimento dialético teórico e estratégias de pensamento dentro de uma área de problema, é dada a possibilidade de os alunos organizarem experiências concretas em relação a um modelo nuclear conceitual que pode ser usado para analisar novas experiências e conhecimento empírico, ligando-os a um sistema teórico coerente. Quando essas experiências concretas são baseadas em parte no conhecimento pessoal e local, e os modelos nucleares adquiridos em diferentes áreas da matéria são relacionados ao conhecimento local, juntamente com os métodos de investigação que capacitam as crianças para analisar e entender a complexidade de práticas diferentes, então começamos a realizar a ideia do ensino-aprendizagem radical-local. (CHAIKLIN, 1999, p. 56)

Para compreender se os professores do ensino fundamental das escolas pesquisadas da rede pública municipal de Goiânia realizam a articulação entre o conhecimento científico e o conhecimento dos alunos e de que forma o fazem, a pesquisadora lançou mão da seguinte questão aos sujeitos da pesquisa: No processo de ensino-aprendizagem, o que você faz para assegurar a articulação dos diferentes conhecimentos, vivências, experiências e valores dos alunos com os conhecimentos/ conteúdos escolares? Estas diferentes culturas estão resultando ou não em aprendizagem para o aluno? Seguem algumas ideias:

É possível. Mas, a gente tem que ver a situação, pesquisar e trabalhar junto, porque dependendo da situação eu vou ter que, eu vou ter que pesquisar, eu vou ter que ver como que eu vou apresentar aquilo. Às vezes na hora não dá pra você fazer isso [a articulação], mas você leva pra casa, você sabe que no seu planejamento você vai procurar meios pra orientar isso aí (Fragmento 79 – Entrevista com a professora pedagoga que ministra Matemática/Ciências na Escola “A”).

Na fala registrada no fragmento 79, fica clara a ideia de que a professora não tem a intencionalidade, em seu planejamento, de propor uma aula que trabalhe a articulação entre o conhecimento científico escolar e o do aluno. Tal articulação pode ocorrer no decorrer da aula, segundo seu depoimento, caso a situação a possibilite. De modo contrário, somente ocorrerá, segundo a professora, quando de posse da demanda, ela buscar, por meio de pesquisa e de um futuro planejamento, meios que a orientem a realizar esta articulação. Porém, entende-se que deixar para realizar esta proposta em outro momento, apenas naquele em que a demanda ocorrer é inviável. Para tanto, é necessário que esta proposta seja preparada, organizada e planejada em todos os conteúdos a serem trabalhados, a fim de que o processo de ensino-aprendizagem seja eficaz. Essa proposta já deve vir impregnada e internalizada pelo professor, antes que a aula ocorra. Ao planejar e selecionar um conteúdo, as culturas já devem se entrecruzar como aponta Pérez Gómez. Todavia, de fato, em suas aulas, não se observou tentativas de aproximação entre a cultura científica e a cultura do aluno. O

que se viu foram aulas expositivas, semelhantes umas das outras, com a utilização de um método padrão de ensino, não conseguindo realizar relações entre culturas. Nesse caso, a aprendizagem do aluno reflete um conhecimento superficial e frágil. Abaixo, no fragmento 80, há uma proposição distinta:

Eu vejo que a articulação das duas culturas é muito importante. Porque eles já vêm com senso comum. Esse senso comum, muitas vezes está certíssimo, está correto. Então, o que eu tenho que fazer, aproveitar o que eles já sabem e transformar em conhecimento científico. Então, articular as duas [culturas] é muito bom. Mas, pra mim, só é possível mediante o diálogo, ouvindo, né. (Fragmento 80 – Entrevista com a professora de Português/Inglês da Escola “A”).

Nas observações das aulas da professora mencionada acima, constatou-se que sua proposta de trabalho é dialógica e a participação dos alunos frente ao objeto de estudo é ativa e profícua. Percebe-se que essa professora busca variar a metodologia de ensino e os materiais utilizados em sala, considerando as características particulares de cada aluno, dando espaço para suas experiências e saberes prévios. O que pode ser observado no fragmento 81, a seguir:

Eu normalmente pergunto pra eles sobre um determinado assunto, [...]. Depois que eles falam sobre aquele assunto, eu começo a inserir textos pra eles, recortes de jornais, mostrando e fazendo perguntas pra eles pensarem. Eu trabalho dessa forma, só que dá trabalho, as vezes é muito mais fácil você chegar e ignorar o que eles já sabem, ou não querer ouvi-los e passar simplesmente o conteúdo pra frente. Você tem que conversar com eles e pesquisar também né, pra conseguir fazer esse trabalho. Então é pelo diálogo, ouvindo, né. Às vezes eu coloco uma pergunta no quadro, por exemplo, ou lanço um questionamento pra eles, e aí eu vou conduzindo até que eles começam falando [...] Então assim, a escola fazer esse trabalho, enriquece. E o aluno se sente valorizado, né (Fragmento 81 – Entrevista com a professora de Educação Física, F, da Escola “B”).

Outro exemplo:

Olha, não é fácil, por causa do tempo. Mas na Escola Municipal a gente tem muito mais abertura do que numa escola particular [esta professora também trabalha em uma escola privada], então eu posso fazer meu planejamento nessa proposta que articule. Como eu tô fazendo agora nas minhas aulas de Arte. Eu trago essa cultura deles para o saber científico. E vice-versa. E a gente consegue fazer um trabalho muito bom em sala de aula, né. Esse ano, por exemplo, eu tô trabalhando em meu projeto as regiões, em Arte, onde eu articulo ao mesmo tempo, a Arte em si que é o meu foco principal, o saber científico que é trabalhar as cidades, regiões, os mapas, etc., e as regionalidades de cada um também, né, [...]. Hoje a gente tem um alunado que vem de todos os lados do Brasil né, e é muito bom quando tem alguém em sala de aula pra fazer esse debate com a gente. Então eu deixo a criança falar pra eles verem que realmente que aquilo que a gente tá trabalhando é vivido de verdade, não é uma coisa fora, longe da realidade deles. O aprendizado é isso, não é só o que a gente dá de conteúdo de sala de aula, né. Toda a vida que eles têm lá fora a gente precisa de trazer para a sala de aula e concluir isso na vida cotidiana deles junto com o conhecimento, né [...], fazer uma junção com o aprendizado em sala de aula né, pra haver um aprendizado mais equilibrado, pra que eles possam ter mais interesse (Fragmento 82 – Entrevista com a professora pedagoga, D, que ministra Arte/Geometria na Escola “A”).

Nos dois depoimentos registrados nos fragmentos 81 e 82, nota-se que as professoras utilizam basicamente o diálogo, a partir do contexto de vida dos alunos para organizarem suas aulas, de modo a articular o conhecimento curricular e o conhecimento prévio do aluno. Na primeira fala (fragmento 81), a professora aponta que essa abordagem não é tão fácil de ser trabalhada, ela reforça, nas entrelinhas de seu discurso, que uma aula mais expositiva é menos complexa e trabalhosa. No segundo relato (fragmento 82), a professora menciona que o fator tempo para planejar aulas dessa natureza é um dificultador, embora ressalte que nas escolas do Município há uma maior possibilidade do que em escolas particulares. Em ambos os depoimentos, percebe-se que a proposta de uma prática que efetive a articulação entre o conhecimento sistematizado e o contexto sociocultural dos alunos contribui para que haja maior interesse por parte do aluno pela atividade de estudo, favorecendo assim uma aprendizagem mais qualitativa.

De modo diverso, na proposição abaixo (fragmento 83), há algumas contradições na fala da professora sobre esta temática:

Eu considero muito importante a gente tentar contextualizar, se a gente não consegue contextualizar fica muito distante da realidade dele [o aluno] e ele perde o interesse, né. Dentro do possível eu sempre tento fazer essa articulação, essa contextualização até pra eles se valorizarem e valorizarem o próximo, né. Agora que é difícil é, por que nem sempre o aluno tá, tá preparado pra receber o diferente, porque às vezes o mundinho dele é tão pequeno, é tão restrito [...], inclusive eu aprendi a respeitar e valorizar isso na Prefeitura, ela tenta é, é, é, trazer, ampliar esse mundo dessa criança [...] Eu vejo que a Prefeitura trabalha muito, realmente ela é voltada para os excluídos e a gente vê que os excluídos não têm vez nem voz em outros ambientes, então a escola é muito importante pra eles, há investimento nesse lado cultural [...]. Em contrapartida, quem já tem certo potencial ele fica estagnado muitas vezes né, a crítica é essa. Não há um desenvolvimento do cognitivo, não há a devida valorização da aprendizagem científica na Rede Municipal de Goiânia né, mas assim, culturalmente sim, é importante e tem, né. (Fragmento 83 – Entrevista com a professora de Inglês, G, da Escola “B”).

Mais uma vez, apresenta-se uma visão dicotômica acerca do termo cultura que por um lado admite a importância de promover a articulação entre as culturas científica e do aluno, e afirma que a realiza contextualizando os conteúdos escolares com a realidade dos alunos, defendendo a valorização de sua cultura; por outro lado, ela deixa escapar, que tal proposta é difícil de realizar e justifica tal dificuldade responsabilizando os alunos que “não estão preparados para aceitarem as diferenças”, uma vez que seu “mundinho é restrito”. Ao afirmar que o contexto de vida do aluno é limitado, a professora parece manifestar um pensamento que reduz a cultura que esse aluno apresenta. Outra contradição percebida em seu relato é que se por um lado ela exalta a proposta de educação da SMEE, que em suas palavras, “é voltada para os excluídos”, pois “investe no lado cultural”, por outro lado, ela a critica por não “valorizar a cultura científica”, uma vez que para as crianças com um “potencial melhor”, não

favorece seu desenvolvimento cognitivo em sua proposta. Será que a escola que sobrou para os “excluídos” transformara-se em escola meramente assistencialista e de sociabilização?

Acredita-se que, enquanto espaço social, é muito importante que a escola oportunize ambiente de sociabilização e de compartilhamento entre os sujeitos ali inseridos, mas não deve se reduzir a isso. É necessário que a escola se pautem também nos conhecimentos teóricos que promoverão o desenvolvimento das habilidades mentais de seus estudantes. Quando a professora menciona que a proposta da Secretaria “não valoriza o desenvolvimento do cognitivo” daqueles alunos que possuem “potencial”, parece reforçar a ideia de que as escolas da Rede municipal de ensino não têm uma proposta de educação que viabilize para estes alunos o avanço de seu desenvolvimento, já que “ficam estagnados”.

Para Pérez Gómez (2001), a escola deve ser vista

como instrumento político a serviço da democracia, concebe-se a escolarização como um serviço público que deve alcançar todos os cidadãos. A educação é um direito e dever de todos, pois é precisamente sua universalização que legitima a estrutura social democrática das sociedades ao garantir, ao menos teoricamente, uma mínima igualdade de oportunidades, que pretende compensar, em parte, as desigualdades pessoais vinculadas à origem social, étnica, religiosa, cultural e sexual de seus membros (PÉREZ GÓMEZ, 2001, p. 141-142).

Na declaração registrada no fragmento 84 a seguir, a professora compreende que somente com uma formação adequada, inicial e continuada, será possível propor uma ação pedagógica que contemple a articulação dos saberes científicos e populares. Para ela, o professor tem que ter acesso aos bens culturais para que possa oferecer ao seu alunado tal oportunidade de conhecimento. Ela aponta que a escola está muito propensa à “cultura popular” em detrimento da “cultura erudita” e, em sua visão, a escola tem que ir além, tem que partir dos conhecimentos espontâneos, por meio do diálogo, mas deve superá-los. Há que se levar em consideração nesta análise, o equívoco que a professora comete quando reduz o conceito de cultura popular aos conhecimentos e experiências que os alunos trazem para a escola. Os elementos da cultura popular são muito mais amplos e complexos como já apontados neste trabalho. Portanto, compreende-se que as escolas pesquisadas não priorizam a cultura popular, mas poucos aspectos dispersos e fragmentados que compõem a vida cotidiana dos estudantes que interessam diretamente para o conteúdo escolar.

Eu acho que é possível sim, mas com um professor realmente capacitado, com uma formação adequada. E essa formação não pode ser só aquela lá do início da carreira não. Ela tem que ser também na formação continuada. Melhores condições de trabalho também né. A questão da carga horária, isso aí, sinceramente, eu se estivesse dois horários em sala de aula, eu não daria conta. Porque eu tenho uma concepção, ou faz um bom trabalho ou larga. Porque a gente percebe que o professor

não estuda. Ele não tem uma formação continuada em serviço, né [...], ele não tem acesso aos bens culturais. E eu acho que eu não preciso gostar, por exemplo, de ir a um teatro, um cinema. Eu preciso conhecer e oferecer a ele também [...]. E aí na escola ao invés de eu oferecer a essa criança outra cultura que ela não conhece e não vai ter acesso, eu tô reproduzindo as mesmas coisas que ela já tem acesso lá fora [...], a escola tem que ir além [...]. E o que eu sinto na escola hoje, não é que eu seja conteudista, mas, a escola fica muito na cultura popular, mau tá conseguindo a cultura popular, né. E aquela cultura erudita mesmo, a escola não tá conseguindo. E pra gente fazer esta articulação é importante partir dos conhecimentos prévios dos alunos e fazer com que ele avance. Então eu preciso conhecer esses indivíduos, saber o que eles sabem, porque cada indivíduo traz consigo conceitos, marcas do seu universo né, e não adianta eu ficar impondo porque ele vai ter um olhar de acordo com as suas percepções. Não vai ser de acordo com as minhas percepções. Então, eu tenho que ensinar o meu aluno a ver, a sentir, a fazer escolhas e tudo isso por meio do diálogo, não é pela imposição não (Fragmento 84 – Entrevista com a professora pedagoga, J, da Escola “B”).

Conforme Hedegaard e Chaiklin (2005), os conceitos cotidianos e científicos são partes de um mesmo sistema psicológico, isto é, constituídos no fluxo dinâmico do desenvolvimento mental da criança, onde inevitavelmente os conceitos mais complexos (conceitos científicos) alterarão os conceitos espontâneos existentes, uma vez que ambos interagem entre si, pois não agem isoladamente na consciência da criança. Ao chegarem à instituição escolar, segundo Hedegaard e Chaiklin (1999, p. 35), “tem-se um desenvolvimento suficiente de seus conceitos cotidianos para que seja possível a eles se familiarizarem com muitos aspectos diferentes do mundo social e natural, de tal maneira que eles possam ver filmes, ler histórias, ouvir noticiários de jornais”, enquanto se tem certas opiniões ao se depararem com os conteúdos que estão sendo apresentados. De acordo com os autores, a educação e o conteúdo que ela oferece tem a responsabilidade de promover em seu alunado o desenvolvimento de habilidades e motivos que sejam importantes na participação de sua vida em sociedade.

Concorda-se com a proposta do ensino-aprendizagem radical-local porque justamente por meio dela se pode organizar programas educacionais, cujo objetivo seja o de desenvolver “o conhecimento conceitual geral sobre as áreas de uma matéria, com conteúdo que está relacionado especificamente à situação de vida das crianças”. Todavia, os autores enfatizam que isso não quer dizer que o ensino do conteúdo não se limita “ao conhecimento e experiência que as crianças trazem à escola. Preferivelmente o interesse é compreender a relação dinâmica entre o conhecimento da matéria, situação de vida, e desenvolvimento pessoal” (HEDEGAARD; CHAIKLIN, 1999, p. 33). Segundo eles, o encontro potencial entre ambos os conceitos favorece o desenvolvimento de uma compreensão mais sistêmica e reflexiva das questões cotidianas locais.

Acredita-se que, ao objetivar o desenvolvimento destas relações, o ensino contribuirá para que o indivíduo aprenda os sistemas conceituais, relacionando-os com os fatores sociais e políticos, permitindo-lhe que se torne “consciente das ideologias sociais e dele próprio como uma pessoa em uma sociedade” (HEDEGAARD; CHAIKLIN, 1999, p. 37), a fim de que venha a se apropriar, nesse processo, do conhecimento social construído historicamente. Corroborando esse entendimento, Libâneo (2013) afirma que:

a aprendizagem escolar deve ser um fator de ampliação das capacidades dos alunos de promover mudanças em si e nas condições objetivas em que vivem, fundamentando-se na ética da justiça social. Para isso, trata-se de articular a formação cultural e científica com as práticas socioculturais (diferenças, valores, redes de conhecimento, etc.) de modo a promover interfaces pedagógico-didáticas entre o conhecimento teórico-científico e as formas de conhecimento local e cotidiano. (LIBÂNEO, 2013, p.7)

Na declaração do professor, relatada no fragmento 85, ao considerar a relevância da articulação entre os conhecimentos científicos escolares e os do contexto sociocultural dos alunos, utiliza-se de vários instrumentos, inclusive das redes sociais, para promover o aprendizado. Compreende-se que a comunicação virtual dá indícios de uma nova cultura que surge na contemporaneidade, podendo ser um aliado mediador no processo de ensino-aprendizagem.

Eu vejo as duas culturas importantes [...]. Então eu tento fazer um misto de coisas. Vou, volto, vou, volto, não tem essa coisa na minha cabeça fechada. Vou trabalhando de acordo com o que eu tô vendo ali. Tem o planejamento? Tem! Então, eu vou dando pra eles questões, pra eles refletirem. É engano achar que o aluno não reflete. Ele pensa em tudo. Só que hoje em dia o pensamento deles tá muito acelerado. Eu tô falando uma coisa aqui, ele já tá pensando noutra [...], então eu aproveito tudo [...] Tô nessa agora de pesquisa. ‘Professor o quê que é isso aqui?’ Pesquisa! Amanhã eu quero um cartaz sobre isso. Eles tão achando que eles não trabalham? Se eu trabalho, eles vão trabalhar também, o dobro (risos). Eles acham que me cansam, mas eu canso muito mais eles pra alcançar o aprendizado. Eu tava ontem no *whatsapp*, 11h da noite, aí um aluno me passa uma mensagem: “professor eu não entendi essa questão 7 aqui” [o professor criou um grupo no *whatsapp* da turma], olha o que eu tenho que passar nessa vida (risos). [Nesse momento, o professor mostra seu celular para a pesquisadora para confirmar sua fala]. Depois que eu expliquei a questão eu falei assim: “eu posso descansar agora, você entendeu a questão?” Olha só o diálogo que tivemos [mostra novamente seu celular para a pesquisadora]. Então assim, é um... eu adoro essas novas tecnologias porque me dá uma possibilidade que eu não tinha antes. Seria bom se todos tivessem, porque tem uns que chegam lá na hora da aula e pergunta: “não sei o quê que era pra fazer, professor”. Mas, esses aqui que têm, sabem. Chega lá prontinho: “aqui oh professor, eu fiz”. Ou então, acontece também assim: eu tive uma ideia, a qualquer hora do dia, aí eu venho aqui [*whatsapp*] e falo: “gente vamos pesquisar sobre o fulano de tal? Então, vocês pensem em alguma coisa pra manhã”. Porque eu tenho que esperar o outro dia pra falar pra eles, aí eu tenho que esperar mais um dia pra eles pesquisarem, é muito tempo que a gente tem que esperar [gargalhadas]. Aqui [*whatsapp*] a gente já manda [risos]. Então, assim, eu amo trabalhar com o ensino, é uma profissão que deve ser mais valorizada (Fragmento 85 – Entrevista com o professor pedagogo referência, I, da Escola “B”).

No início de seu relato, o professor sugere a ideia de que é necessário adequar as ações educativas à realidade da sala de aula, porém sem deixar de lado o conhecimento construído historicamente. Ressalta-se ainda o quanto o professor tem consciência de que os alunos são sujeitos pensantes, capazes de refletirem sobre a realidade dos fatos. O professor finaliza sua fala, expressando sua motivação na ação de ensinar, reconhecendo a relevância do legado de sua profissão para a comunidade em geral, embora a sociedade não dê o crédito devido a esta profissão. Concorde-se com o professor que todo instrumento de mediação é válido para interagir com os alunos e propor alternativas de aprendizagem. Somente deve-se estar atento para com aqueles alunos que não têm acesso a tais instrumentos, para que não se sintam excluídos desse processo de aprendizagem. Há que se buscar meios para que estes alunos se sintam participantes ativos de sua aprendizagem.

O enfoque cultural, proposto por Pérez Gómez (1999, p. 16), deve prover mudança de perspectivas para se compreender os fenômenos de socialização que se desenham no novo cenário da escola. O que ocorre no contexto escolar e seus efeitos nos modos de pensar, sentir e agir dos sujeitos ali inseridos demanda “descer aos intercâmbios subterrâneos de significados que se produzem nos momentos e nas situações mais diversas e inadvertidas da vida cotidiana da escola”, de modo que as distintas culturas possam se entrecruzar ou se entrelaçar no universo escolar, impregnando o sentido das interações e do valor das tramas simbólicas no meio das quais se desenvolve a produção de significados de cada pessoa.

Pérez Gómez (1999, p. 163) faz um alerta, baseado em Hargreaves (1994), quando afirma que a cultura docente, hoje, se encontra numa situação complexa, vivenciando situações de tensões no que se refere às reivindicações de um contexto social que é dinâmico, flexível, instável, marcado pela pluralidade cultural e pelos avanços tecnológicos, mas também, por outro lado, esse mesmo contexto é caracterizado pelas rotinas estáticas, pelos costumes inflexíveis e por um sistema escolar burocrático.

Nesse sentido, a pesquisadora serviu-se da seguinte questão: Em sua vivência aqui nesta escola, como você vê a relação entre a cultura do aluno, a cultura científica (currículo) e a cultura escolar. Qual o seu entendimento acerca desta questão?

Uai, não sei, agora que você falou eu tô aqui tentando pensar, eu acho que pode acontecer um certo conflito né. Porque às vezes, a criança está tão ali, inserida numa forma de vida, numa cultura ali da família, do local em que ela vive das coisas que ela faz que às vezes o saber científico fica bem longe, bem distante. Porém, ele [o saber científico] é de extrema importância para exatamente abrir os olhos desta criança para que ela consiga ver o mundo né, eu acho. (Fragmento 86 – Entrevista com a professora de Educação Física, B, da Escola “A”).

Eu acho que é uma relação até fácil. Quando você traz essa cultura deles, eu acho que é um facilitador para a aprendizagem científica porque eles vão ter o quê? O motivo para aprender. Porque quando não tem o motivo você não tem interesse né. Quando você tem algum motivo, então acaba sendo um facilitador. Sempre tem que ter um motivo. Seja uma frase que você joga dentro da sala de aula, uma pergunta que vai fazê-los pensar lá atrás, da família, em alguma coisa que eles vivenciaram (Fragmento 87 – Entrevista com a professora pedagoga, D, que ministra Arte/Geometria na Escola “A”).

Na primeira exposição (fragmento 86), a professora acredita haver uma tensão entre o saber científico e o saber cotidiano. Na segunda declaração (fragmento 87), a opinião da professora é oposta, pois compreende que a articulação entre os dois saberes pode possibilitar o desencadeamento do motivo das crianças aprenderem. Mas, em ambas as declarações, as professoras enfatizam a força da cultura que os alunos carregam consigo, de sua herança familiar, de seu contexto sociocultural. Nesse sentido, a análise pode levar em conta o pensamento de Pérez Gómez (1999), quando ele destaca que cada indivíduo possui raízes culturais atreladas à sua herança, à sua memória étnica, formada por símbolos, funções e estruturas, difundidas de geração a geração mediante os processos de socialização.

Entretanto, o autor também alerta que o contexto cultural tem apresentado alterações significativas, complexas e diversificadas. Sendo assim, as raízes da cultura local, uma vez que operam ao mesmo tempo com os meios de comunicação de massa, têm perdido não apenas sua preeminência, mas sua própria identidade original, já que o indivíduo da atual sociedade tem expandido suas perspectivas culturais.

Na exposição constante no fragmento 86, a professora realça a importância do conhecimento científico “para abrir os olhos” dos indivíduos quanto à sua visão de mundo. Nesse sentido, Pérez Gómez vem dizer que o termo cultura não pode ser compreendido sem identificar a estreita ligação que conserva com os marcos político, econômico e social em que é gerado e com os quais interage, uma vez que os fenômenos culturais não podem ser considerados como entidades isoladas, mas embrenhadas nas tensões das relações sociais, nas quais se encontram seus significados.

Pérez Gómez (1999), portanto, propõe que a compreensão dos mecanismos explícitos e implícitos do intercâmbio cultural de significados é fundamental para se compreender e para instigar os processos de pensamento educativo. Isso porque a educação deve ser compreendida como um processo complexo de enculturação e a escola como um espaço de entrecruzamento de culturas, cuja responsabilidade é a mediação da reflexão da influência que as distintas culturas exercem de modo contínuo sobre cada indivíduo. Assim, a função da escola é promover o desenvolvimento educativo dos estudantes, de modo a cumprir com seu

objetivo de possibilitar a compreensão do valor e das influências explícita ou tácita que recebe em seu desenvolvimento, como resultado de sua relação na vida cultural de sua comunidade.

Compreende-se que é certo que tensões podem ocorrer entre as distintas culturas. Todavia, a mediação do professor é que poderá intercambiá-las, articulá-las, entrecruzá-las como sugere Pérez Gómez, a fim de promover uma aprendizagem profícua.

Na proposta radical-local do duplo-movimento abordada por Hedegaard e Chaiklin (1999), recomenda-se que o professor deva partir da compreensão de seu alunado, a fim de que desencadeie a motivação, elemento fundamental para que o aluno busque a atividade de estudo. E, para que a aprendizagem seja significativa, acredita-se ser necessário que o conhecimento teórico da matéria se aproxime do conhecimento próprio do contexto sociocultural do aluno. Compreende-se que, desse modo, será possível orientar os alunos a realizarem tarefas e problemas acerca do tema trabalhado, tanto de preceitos teóricos como de experiências locais e de saberes de sua comunidade.

Entende-se que o enfoque do duplo movimento fornece um conjunto de normas para elaborar contextos de ensino que apontam para o desenvolvimento da compreensão dos alunos, tanto dos objetivos do ensino quanto de seus motivos de aprendizagem, a fim de alcançar a compreensão e os interesses entre conhecimento dos distintos conteúdos e os conhecimentos teórico geral, local e cotidiano pessoal. Assim, “o conhecimento teórico e o conhecimento local podem tornar-se integrados, para que este conhecimento possa enriquecer os conhecimentos pessoais da criança de modo que [seja] usado em sua compreensão da prática local cotidiana” (HEDEGAARD; CHAIKLIN, 1999, p. 82).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As transformações econômicas e culturais, juntamente com a globalização e os avanços tecnológicos, apresentam novas dimensões culturais, revolucionando o comportamento e as mentes humanas. Esse fato exige, cada vez mais, da sociedade atual e de instituições educacionais, especialmente as escolares, e torna necessária a construção um projeto democrático de educação que seja flexível ao modelo de indivíduo e de sociedade. Assim sendo, os professores têm a responsabilidade de exercer uma postura crítica frente a essa realidade, desenvolvendo uma práxis reflexiva acerca de sua ação pedagógica, de modo que suscite em seu alunado uma formação humana, que desenvolva em sua personalidade a capacidade de exercer o real sentido da cidadania, fazendo da escola um espaço de crítica e de produção de significados, a fim de construir saberes significativos, permanentemente, reavaliados em face de sua realidade sociocultural. Requer-se, portanto, dos professores, concepções e práticas pedagógicas marcadas pela valorização da articulação entre os códigos convencionais e as características socioculturais dos educandos.

Acredita-se que conceber ações pedagógicas de ensino-aprendizagem que considerem a cultura no contexto escolar, com vistas a universalizar os direitos à educação e ao desenvolvimento humano, contribuirá para que a escola cumpra com seus objetivos sociais e pedagógicos no que concerne ao desenvolvimento integral dos educandos. Nesse sentido, compreende-se que as questões culturais ganham centralidade, no mundo contemporâneo, nos mais diversos âmbitos sociais. Especificamente, no cenário educacional, as distintas compreensões de cultura convivem entre si de maneira tensionada. Portanto, há uma dificuldade em definir o termo cultura, uma vez que vem se revestindo de um conjunto de significados.

Mediante a constatação de que há distintas compreensões de “cultura”, torna-se necessário esclarecer de que forma tais compreensões se manifestam nos processos de ensino-aprendizagem escolares e se há um esforço dos professores em estabelecer a articulação entre o conhecimento escolar sistematizado e o conhecimento oriundo do contexto sociocultural dos estudantes, particularmente no contexto do ensino fundamental da escola pública, uma vez que aí se encontra a maior parte das crianças em processo de escolarização no país. Nesse contexto, objetivou-se, nesta pesquisa, investigar, no interior de duas escolas públicas municipais de Goiânia, a concepção de cultura expressa pelos professores do ensino fundamental, e se esses profissionais estabelecem relações entre cultura e aprendizagem

escolar dos educandos, analisando se fazem e de que forma fazem a articulação entre a cultura científica escolar e a cultura dos alunos no processo de ensino-aprendizagem em sala de aula. Para isso, foi necessário conhecer a dinâmica da prática pedagógica desenvolvida pelos professores no cotidiano escolar.

Assim, fundamentou-se teoricamente esta pesquisa com base no conceito de cultura tratado por Williams (1969; 2000; 2011), dentro de uma concepção marxista, o qual discorre acerca do histórico da construção deste termo e também por Pérez Gómez (1991; 1996; 1999; 2001; 2007a; 2007b; 2008), que aponta as distintas manifestações da cultura e sua representatividade no contexto social em que os indivíduos estão inseridos. Pérez Gómez defende o entrecruzamento destas culturas (crítica, social, constitucional, experiencial e acadêmica) no contexto escolar, apontamentos que foram relevantes para o objeto da presente pesquisa.

Apropriou-se também dos conceitos de aprendizagem e mediação cultural, abordados por Vigotsky (1991; 1995; 2001; 2004a; 2004b; 2007; 2008; 2010) dentro da perspectiva da teoria histórico-cultural, por compreender que esta teoria defende a apropriação da cultura científica na escola como meio de promoção do desenvolvimento dos educandos, resultando na capacidade de desenvolver um pensamento crítico perante a realidade social desigual e competitiva em que estão inseridos, para que superem as desigualdades sociais. Corroborando essa teoria, buscou-se também lançar mão do conceito de desenvolvimento a partir da teoria do ensino desenvolvimental proposto por Davydov (1988a; 1988b; 1989), o qual recomenda um ensino que promova a elevação do desenvolvimento mental dos alunos, de maneira que sejam capazes de pensar autonomamente e de orientarem-se de maneira independente, em busca investigativa do conhecimento científico e de qualquer outro, e ainda dos conceitos de atividade humana e desenvolvimento da consciência em Leontiev (1978; 1989), ambos seguidores de Vigotsky.

E como desdobramento destas propostas, toma-se como base também a abordagem do duplo-movimento da teoria radical-local de Hedegaard e Chaiklin (2005), à qual articula a teoria histórico-cultural com elementos da teoria sociocultural, vertentes distintas herdeiras do legado vigotskiano, tendo, nesta última, avanços em relação aos aspectos culturais que Vigotsky não considerou. Essa proposta considera a apropriação científica por meio dos conteúdos escolares, bem como a experiência local e os contextos socioculturais dos alunos, de modo que possam ressignificar suas vidas e suas posições no mundo, sejam em seus contextos específicos, sejam em suas relações sociais mais amplas. Proposta que foi assumida e defendida pela pesquisadora da presente investigação.

As discussões realizadas no cenário educacional brasileiro atual têm contribuído para o avolumado número de produções e para o aumento de publicações destinadas às reflexões acerca desse tema. Para a presente investigação, utilizou-se da pesquisa bibliográfica empregando as seguintes fontes: Teses e Dissertações disponíveis na BDTD da CAPES e Artigos publicados em periódicos com qualificações A1 e A2, disponíveis na base de dados de SCIELO e de SEER, que tratam da relação entre cultura e aprendizagem abrangendo o período de 2004 a 2014.

Constatou-se, na pesquisa bibliográfica, dentre outras questões, que há uma variedade de concepções em torno do conceito de cultura apontada por diversos autores, à qual é ratificada na fala dos sujeitos entrevistados, na pesquisa de campo. Há uma disputa teórica e também na prática social em torno do termo cultura. Seu uso generalizado, ora associado ao diverso, ora ao universal, ora à diferença, ora ao comum contribui para a imprecisão e esvaziamento de seu conceito. Tal disputa, entretanto, não se limita à semântica, mas com a globalização e os avanços tecnológicos e as mudanças do capital, os quais unificaram os povos acima de sua própria identidade, a disputa vai além, se refere à nação/povo que reivindica uma cultura que tanto procura manter-se com aquilo que é próprio do povo (a língua, a raça etc.) em seu caráter global, quanto com o que se caracteriza pelas manifestações regionais, cujo caráter é local.

Por meio da pesquisa de campo, constatou-se que esse dado é semelhante. Há uma variabilidade de concepções acerca do termo cultura dentre os sujeitos da pesquisa e os resultados mostram que os professores pesquisados expressaram uma compreensão de cultura que desconsidera as condições concretas de sua produção e não compreendem esse conceito em sua complexidade.

Ao fazer um recorte, devido à abrangência do tema, dos trabalhos que enfocam a articulação entre o conhecimento escolar sistematizado e o saber oriundo do contexto sociocultural dos estudantes do ensino fundamental, observou-se que a maioria dos trabalhos se limitou a mencionar a importância de tal articulação, mas não se dedicou a apontar a maneira com que esta relação ocorre nas práticas pedagógicas em sala de aula. Boa parte das pesquisas anunciou a relevância de se integrar ao currículo formal sistematizado, os saberes prévios dos alunos, e, algumas pontuaram que para o efetivo aprendizado, os conteúdos ensinados deveriam partir da realidade do aluno e de seu contexto sociocultural, mas pode-se afirmar que os estudos sobre tal problemática apresentaram baixos índices para não dizer que são praticamente inexistentes, talvez porque foram poucas as pesquisas de campo realizadas sobre essa temática.

Por meio das análises realizadas na pesquisa bibliográfica, percebe-se que há muito mais indicações descritivas do que analíticas acerca da compreensão que se tem do conceito de cultura e de como ela se manifesta nos processos de ensino-aprendizagem. Embora haja um reconhecimento da importância de uma prática pedagógica norteada pela articulação entre o conhecimento escolar sistematizado e o conhecimento oriundo do contexto sociocultural para o desenvolvimento dos estudantes, pouco se tem avançado nas respostas aos questionamentos referentes ao modo como o professor, em sua prática cotidiana, lida com a articulação desses conhecimentos e, no mesmo movimento, se tal articulação, de fato, produz uma formação integral (cognitiva, cultural, social, afetiva, ética e estética) dos estudantes que estão inseridos no contexto escolar.

Nas escolas pesquisadas, no presente trabalho, esse dado não é diferente. Conquanto os professores reconheçam à importância de tal articulação e até admitem realizar tal proposta em sua prática pedagógica, esse dado não se confirma nas observações realizadas em sala de aula, exceto em algumas aulas de uma única professora da Escola “A”, – a escola que apresenta melhores índices de aprendizagem – que tenta fazer, de maneira ainda muito tímida, tal relação. O que se depreendeu das observações realizadas é que as aulas continuam sendo conteudistas, livrescas, enciclopedistas, ou há, nas aulas, uma preponderância do conhecimento voltado aos saberes prévios dos alunos.

Desse modo, os discursos coletados não condizem com as práticas analisadas. Pois, nem sempre as concepções expressas pelos professores são coerentes com suas práticas. Nenhum dos sujeitos da pesquisa mencionou, em seus depoimentos, as condições concretas, sociais e de vida de seu alunado. Poucos falaram acerca da contextualização do ensino dos conteúdos sistematizados com a realidade dos alunos. E os poucos que se referiram a essa proposta, acenaram a dificuldade em trazer para dentro da sala de aula tal possibilidade. O que se vê é que este discurso ainda não foi internalizado pelo professorado e nem impregnado em sua prática pedagógica, já que não conseguem fazer, em sua ação pedagógica, com que as práticas socioculturais e tudo que está ligado a elas penetrem e se articulem aos conteúdos escolares. Há um distanciamento entre ambos, que são tratados de maneiras bem distintas e fragmentadas pela maioria dos professores. Parece, inclusive, que os professores não concebem que sua própria prática cotidiana é produtora/reprodutora de cultura.

Há, no universo dos dois campos pesquisados, uma visão dicotômica do que venha a ser cultura. Parece que a cultura está à parte dos conteúdos escolares sistematizados. Geralmente, quando falam de cultura, os professores apontam para a ideia de que a ela está

ligada às artes (teatro, poesia, música, dança, etc.), o que indica que eles localizam a cultura do lado de fora da escola.

São inegáveis as contribuições que os trabalhos analisados na pesquisa bibliográfica trouxeram para a formação dos professores, para a organização do tempo e do espaço escolar, para as mudanças do currículo que são necessárias, entre outros aspectos. Entretanto, não há dúvidas a respeito da urgência e de quão necessário é marcar a importância de se realizar estudos que contribuam para o fomento de um debate crítico-reflexivo acerca desta questão.

Embora haja nos projetos pedagógicos das escolas investigadas uma orientação de que o ensino da cultura escolar científica seja concretizado, tendo como ponto de partida a cultura do aluno e seus conhecimentos cotidianos, em sua prática pedagógica, os professores apresentam distintas concepções de cultura e em sua prática pedagógica exprimem dificuldades em promover efetivamente a articulação entre o conhecimento escolar sistematizado, ensinado na escola, e o saber oriundo do contexto sociocultural dos estudantes. Isso ficou evidente nos dados analisados.

Nesse contexto, o que predomina nos dados colhidos permite interpretar que a cultura da escola está menos voltada para a aprendizagem em si e mais preocupada com o tipo de sujeito que deve ser formado dentro dos padrões estabelecidos pela cultura hegemônica: um sujeito passivo, disciplinado, acrítico e desprovido de autonomia e da capacidade de criar. Isto é, um sujeito adaptado aos valores considerados legítimos no que se refere “à boa conduta”.

Ao mesmo tempo em que o foco das escolas não recai sobre a aprendizagem em si, pois é carente de seu caráter cognitivo, desconexa do acesso a formas psíquicas superiores, também não o faz sobre a sociabilidade, ou a possibilidade de interação ao menos, pois esta além de ser frágil, visto que não desenvolve uma formação humana que promova o espírito colaborador, cooperativo e solidário entre as pessoas, é também desprovida de relações qualitativas entre os sujeitos inseridos no contexto escolar. Não se percebeu a apreciação de maneiras de se instaurar relações humanas nas quais predominam a integração social, o convívio entre os diferentes, o partilhar de culturas. Há pouca interação entre professor e aluno e entre este e seus pares. Há um tipo de mediação nos dois contextos escolares que não resulta de maneira efetiva e qualitativa em aprendizagem e tampouco em sociabilidade. Dito de outro modo, a aprendizagem não é privilegiada e nem o é a sociabilidade.

O que foi observado nas escolas é que existe uma cultura e uma prática cultural, tanto dos professores quanto do sistema das escolas, que, por um lado, não põe o foco forte na aprendizagem e, por outro lado, não o põe na sociabilidade. Ainda que possa haver uma aparente preocupação com a aprendizagem, de fato não há, pois o que se evidenciou foi uma

aprendizagem frágil, superficial, esvaziada de significados. Ainda que apresente um aparente investimento na sociabilidade, de fato não o há, pois as relações existentes eram baseadas em uma proposta pedagógica tradicional, na qual as relações são desprovidas de trocas.

Tudo isso implica em consequências como uma prática voltada para a reprodução das desigualdades sociais, já que promove uma formação pautada na subserviência dos sujeitos, pois esta se imprime nas relações em que a autoridade do professor é instalada pela via da intimidação coercitiva, tentando silenciar ou suprimir o outro. Estes, inegavelmente, são traços de permanência histórica da pedagogia jesuítica. Não é um problema localizado, instalado especificamente na realidade destas duas escolas. Não é um problema circunstancial, imediato, uma cultura somente dessa realidade investigada, mas é fruto de uma construção histórica, uma tradição cultural historicamente produzida.

Outro dado analisado é que os distintos espaços de aprendizagem como a sala de leitura e o ambiente informatizado, relativos à Escola “B”, embora bem equipados e com uma estrutura adequada e apropriada, parecem não pertencer aos alunos, já que são praticamente inutilizados na unidade escolar. Os professores não fazem uso desses espaços em suas práticas educativas, desconsiderando a riqueza cultural que emerge dali.

A cultura do improviso parece marcar a Escola “B”. Tanto a estrutura organizacional da escola quanto a prática educativa dos professores pedagogos referência, dessa unidade escolar, convivem com a improvisação de modo geral. Nesse sentido, é importante ressaltar que se defende, aqui, a ideia de que o planejamento nas distintas instâncias da instituição escolar, desde a sua organização como um todo até ao que ocorre dentro da sala de aula não deve ser engessado e rígido, a ponto de bloquear a criatividade e a autonomia dos sujeitos inseridos nesse contexto, mas, sim, flexível e aberto a alterações no decorrer do processo que se intenta construir.

É bem verdade que, no percurso da educação no Brasil, o planejamento cumpriu uma diretriz essencialmente burocrática e de controle do trabalho, ao longo do regime militar. Redefinir sua função e sua forma de atuação e organização é fundamental para que sua perspectiva não seja meramente instrumental e técnica. Todavia, há que se ter o mínimo de rotina e de diálogo necessários para que a escola e os professores atuem como mediadores, de modo a promoverem mudanças qualitativas no desenvolvimento e na aprendizagem dos alunos.

O que se viu excessivamente, durante o percurso da pesquisa de campo, é que situações contingenciais e emergenciais ocorriam diariamente nessa unidade escolar. Foi comum os professores, de modo geral, serem pegos de surpresa, tendo a rotina da escola e a

sistematização do desenvolvimento de seu trabalho interrompidos. E, sem dúvida, interferindo desfavoravelmente na prática pedagógica e, conseqüentemente, no processo de ensino-aprendizagem em sala de aula. Isso porque se compreende que o planejamento visa um objetivo, uma intencionalidade, devendo-se pautar pelo diagnóstico da realidade para a qual se planeja e as prioridades decorrentes desta, bem como o seu devido acompanhamento para possíveis redirecionamentos. Sem um planejamento prévio, é inviável a efetivação da articulação entre a cultura escolar sistematizada e a cultura do aluno.

É necessário que o planejamento assuma sua função de mediação e articulação do trabalho pedagógico coletivo, democratizando-o no processo ensino-aprendizagem. É necessário também que os professores sejam impregnados por esta proposta e internalizem a ideia de que ao planejar e selecionar um conteúdo, as culturas já devem se entrecruzar como aponta Pérez Gómez.

Pelas observações da Escola “A”, percebe-se uma organização rigidamente estruturada, em seu cotidiano, uma cultura da escola rigorosamente planejada. Contudo, da mesma forma, os professores não levam em conta, em seu planejamento, a possibilidade de articulação entre o conhecimento científico e os saberes prévios dos alunos. Em raras exceções se vê um prenúncio desta interlocução, mas ainda é muito incipiente.

O trefismo é também uma prática cultural bem comum, sobretudo, na Escola “B”, que igualmente torna a aprendizagem inadequada e inoperante, pois serve para o professor manter o aluno ocupado, enquanto ele tem tempo para realizar outras demandas estabelecidas pela escola. Foi constante a observação dessa prática, sem que houvesse qualquer intervenção por parte do professor para o suprimento das necessidades apresentadas pelos alunos. Isso confirma um tipo de relação que não leva à aprendizagem dos alunos e, conseqüentemente, ao desenvolvimento psíquico de suas habilidades, bem como ao desenvolvimento de sua sociabilização, de sua capacidade de criação e reflexão, pois é uma prática carente de diálogos, de questionamentos e de confabulações.

Percebeu-se que a estrutura organizacional e a cultura docente, no ambiente escolar das duas unidades investigadas, tendem para as permanências e continuidades de práticas culturais baseadas no modelo tradicional da educação. As diversas formas de controle, as constantes ameaças, delações e punições manifestam um aspecto cultural típico da escola, em especial de origem jesuíta, que se utiliza de meios coercitivos para manter a “ordem” e disciplina em sala de aula. Nesse sentido, ainda que independente das peculiaridades e das perspectivas que orientam as duas instituições escolares analisadas, a manutenção e a difusão

de heranças culturais do passado são evidenciadas como uma das funções essenciais que constituem a cultura das escolas investigadas.

Embora a cultura da escola fundamentada na proposta de Ciclos de Formação Humana e assumida pela SMEE de Goiânia devesse ir além de uma proposta baseada em um modelo de organização escolar seriado, o que seria um avanço, já que busca romper com a estrutura enrijecida e excludente da escola seriada, as duas unidades escolares investigadas ainda não aderiram completamente à lógica indicada pelos Ciclos. Isso porque o que se viu foi a continuidade do modelo tradicional, uma vez que muitas de suas práticas escolares não condizem com uma formação humana emancipatória dos sujeitos ali inseridos, negando vários dos princípios defendidos pelos Ciclos de Formação.

As formações inicial e continuada dos sujeitos da pesquisa, sobretudo, no que se refere à discussão da temática da cultura, são deficitárias. A minoria dos entrevistados afirma ter tratado dessa questão em sua formação; e eles reclamam que o fizeram de maneira aligeirada e superficial, o que permite inferir que a formação pode ter sido um dos aspectos que interferiram na não efetivação da articulação do conhecimento escolar sistematizado e o conhecimento oriundo do contexto sociocultural dos estudantes no processo de ensino-aprendizagem.

Outro fator que pode ser o responsável pela frágil aprendizagem dos alunos, sobretudo, na escola que apresentou um dos índices mais baixos de aprendizagem dos educandos das escolas públicas municipais de ensino de Goiânia, mediante a avaliação externa – Prova Brasil, foi a fragilidade em que os professores pedagogos referência, principalmente, apresentaram acerca do domínio de conteúdo das disciplinas que ministram. Por ter extinguido, no Ciclo II, os professores de área, excetuando os de Língua Estrangeira e Educação Física, deu-se prioridade aos pedagogos, de modo que estes passaram a ministrar as demais disciplinas. Nesta pesquisa, comprovaram-se, por meio das análises dos dados coletados, as inúmeras dificuldades apresentadas pelos professores em realizarem sua atividade de ensino. Esse dado também foi percebido, ainda que em menor intensidade, na escola que apresenta índices de aprendizagem considerados satisfatórios, segundo a mesma avaliação.

A presença de índices de aprendizagem satisfatórios na Escola “A”, talvez se deva ao fato de que seu coletivo de professores não é formado por pedagogos referência, mas por pedagogos que elegeram ou foram direcionados a ministrarem duas disciplinas que mais dominam, dentro do universo de seis disciplinas. E ainda, por realizarem um trabalho intenso e estimulante no que se refere à leitura e produção textual, visto que em sua prática educativa

há a realização desse trabalho com os alunos na sala de leitura e em sala de aula, efetivado pelo coletivo de professores e pela auxiliar da sala de leitura, que ocorre pelo menos uma vez por semana, sistematicamente. Há nessa escola uma cultura de leitura já instalada que muito favorece a aprendizagem mais sólida.

Outra questão a ser apontada é que a mediação didática dos professores das escolas investigadas interfere de tal forma nas práticas comportamentais dos alunos frente à atividade de estudo, que estas se alteram conforme mudam a postura dos professores diante da atividade de ensino. A cultura da sala de aula varia bastante, e toda a dinâmica das relações em sala de aula também se modifica. Se o professor apresenta uma postura autoritária, os alunos se comportam em silêncio, com corpos rijos e submissos a sua imposição. Se, por outro lado, o professor já demonstra uma atitude sem qualquer autoridade em sala de aula, os alunos manifestam atitudes até desrespeitosas com o professor, desconsiderando-o e deixando-o à parte do processo de ensino-aprendizagem. Mas se, ao contrário de ambas, a postura do professor é mediadora e propulsora do diálogo, os alunos também assumem um modo de agir distinto dos anteriores e interagem mais e melhor com o professor, com seus pares e com o objeto de estudo.

O que se pode depreender do processo qualitativo e crítico da presente pesquisa, nas instituições escolares investigadas e, talvez, elaborar generalizações para as demais escolas da rede pública municipal de Goiânia, é que as práticas educativas dos professores do ensino fundamental devem considerar as raízes locais, os conhecimentos prévios dos alunos de modo a embrenhá-los e articulá-los aos conteúdos escolares sistematizados. Acredita-se que a proposta do duplo movimento de Hedegaard e Chaiklin, baseada na Teoria Histórico-Cultural, é capaz de promover essa demanda, uma vez que desenvolve os conceitos cotidianos numa ação dinâmica e dialética, estabelecendo-se, assim, uma aprendizagem profícua e significativa. Desse modo, o desenvolvimento integral do ser humano terá sentido e contribuirá para que o indivíduo transforme-se a si próprio e a sociedade em que está inserido.

Raras vezes foi possível perceber a presença dos contextos culturais dos alunos na dinâmica do cotidiano escolar, envolvendo o conjunto dos conhecimentos científicos trabalhados. Pode-se afirmar que, nas poucas vezes que se presenciou tal situação, nas observações em sala de aula, os educandos se imbuíram de motivação e participaram ativamente do dinâmico processo pedagógico, na construção do conhecimento. A mediação dialógica do professor é, sem dúvida, crucial na efetivação dessa proposta.

Boa parte dos entrevistados compreende haver tensões numa proposta pedagógica que viabilize a articulação das culturas científica e do aluno. Talvez isso seja devido ao fato de

que os saberes prévios dos educandos sempre foram desprezados, esvaziados e invisibilizados por várias propostas pedagógicas. Esses educandos, portanto, não tinham espaço favorável em sala de aula para expressarem seus saberes. Colocados frente aos conhecimentos científicos, dentro de um espaço escolar que manifesta dificuldade em reconhecê-los, certamente surgirão entraves e bloqueios que podem ser manifestados em forma de indisciplina, frieza, isolamento e, até mesmo, evasão.

Entretanto, entende-se que se a instituição escolar e o coletivo de professores forem abertos para tal proposta, manifestando interesse, disposição e maturidade para reconhecer os saberes dos alunos e a importância de articulá-los aos conhecimentos científicos escolares, pode ser possível avançar no processo pedagógico, de modo a favorecer a aprendizagem dos alunos, e, conseqüentemente, o seu desenvolvimento integral e sua formação humana.

A cultura sendo uma construção coletiva e dialética, de visões individuais com perspectivas coletivas, dando sentido de vida e continuidade às organizações sociais, é um elemento fundamental da existência da humanidade e do convívio humano. Historicamente datada e vivenciada em uma determinada geografia, de alguma forma ou de várias formas, ela dá sentido ao convívio social de uma determinada comunidade, de uma sociedade mais ampla e da civilização como um todo.

A cultura científica construída historicamente e reproduzida pelas universidades e pelas instituições formadoras, muitas vezes numa perspectiva de especialização e fragmentação do conhecimento, em um viés mais técnico, bem como a organização desse saber, que muitas vezes é tendenciosa e intencional, no sentido de não gerar um verdadeiro diálogo e de uma verdadeira construção do saber libertador, vem sendo questionada nos debates educacionais no Brasil e no mundo. Abre-se um leque para se fomentar uma cultura que tenha vários matizes, que tanto pode levar a um processo de amadurecimento intelectual, como também a um processo de alienação e que vai relacionar com esse educando popular. A cultura científica deve, sim, ser questionada, para que não persista em gerar no entendimento dos professores uma compreensão de saber consolidado, que está acima do outro, inquestionável.

Percebe-se certo distanciamento entre a cultura científica com o mundo do aluno no contexto escolar. A escola tem um papel preponderante nesse processo, de maneira que o conhecimento escolar deve ser trabalhado de modo que se abra para a cultura do aluno, pois a cultura que os alunos trazem consigo é verdadeira para eles e se esses sujeitos não forem respeitados e provocados, se perde uma grande oportunidade para que o processo pedagógico

seja materializado em prol do desenvolvimento e de uma formação mais democrática desses sujeitos.

É fundamental também que a escola reconheça a complexidade que é o saber, buscando esse universo mais amplo do conhecimento para que tenha de fato sentido e para que favoreça a aprendizagem do aluno e promova seu desenvolvimento. Concorda-se com Forquin (1993, p. 64), quando afirma que “uma coisa é reconhecer a necessidade para todos de uma educação intelectual, outra coisa é reduzir ou subordinar todos os aspectos da escolarização aos objetivos únicos do desenvolvimento conceitual”.

Concorda-se com Pérez Gómez quando salienta que as várias culturas estão imbricadas entre si e “as diferentes culturas que se entrecruzam no espaço escolar impregnam o sentido dos intercâmbios e o valor das transações simbólicas em meio das quais se desenvolve a construção de significados de cada indivíduo” (PÉREZ GÓMEZ, 2001, p. 11). Nesse sentido, o valor de se realizar o entrecruzamento de culturas: universal e local; científica e experiencial; macro e micro, no contexto escolar, garantindo a construção e reconstrução de significados nos processos de ensino-aprendizagem é fundamental. É necessário que os conteúdos escolares sejam embrenhados da cultura do aluno e vice-versa. Um penetrado no outro para que, de fato, a aprendizagem aconteça.

De acordo com Davydov (1988), a aprendizagem humana é um processo que requer a apropriação dos signos presentes na cultura e, portanto, reflete a conexão entre o sujeito como ser social e a realidade em que ele se insere, sendo esta uma relação de transformação do objeto pelo sujeito. Agregando às contribuições da proposta de Davydov, Hedegaard e Chaiklin (2005) apresentam a abordagem que denominam de Radical-Local, enfatizando a conversão dos conceitos em si, em conceitos para si para agir nas situações da realidade em que os sujeitos vivem, ou seja, em contextos locais. Todavia, a cultura que se manifesta localmente possui uma raiz social, histórica, cultural.

Corroborando esta análise, Stuart Hall (2003, p. 262) ressalta um enfoque que deve ser considerado em todas as situações que as questões culturais estiverem em pauta. Ele pondera que “não existem culturas inteiramente isoladas e paradigmaticamente fixadas, numa relação de determinismo histórico, a classes inteiras – embora existam formações culturais de classe bem distintas e variáveis”. Desse modo, não existindo culturas fechadas, enclausuradas, avulsas ou mesmo destacadas, conclui o autor, “as culturas de classe tendem a se entrecruzar e a se sobrepor num mesmo campo de luta”. Esse entendimento permite se afirmar que as culturas não estão desconexas umas das outras, principalmente no atual contexto, em que os meios de comunicação de massa e as altas tecnologias, bem como o mundo globalizado

também se fazem presentes no campo e constituem-se em meio aos conflitos, às tensões e aos contrassensos socioeconômicos, políticos e culturais e, desse modo, não podem ser idealizadas.

Ao reconhecer o outro, dialogar com ele, e se mostrar, também, enquanto sujeito ativo na relação entre educadores e educando, em que se ponderem temas significativos a serem trabalhados e que se proponha a construção de pensamentos e saberes a serem elaborados individual e coletivamente, que façam sentido e que deem ao educando a possibilidade de contribuir com suas histórias e saberes nessa reflexão, a fim de que amadureça em sua capacidade de crítica em todas as áreas contempladas no currículo, é possível dar um sentido maior a essas disciplinas.

O objetivo dessa pesquisa não foi o de apontar culpados, nem tão pouco de responsabilizar o trabalho pedagógico, realizado nas escolas pesquisadas. Ao analisar a história da educação, se sabe quão pouco investimento é aplicado ao sistema educacional brasileiro, o que contribui pontualmente para os efeitos nocivos que têm causado para a sociedade. Poucas são as medidas adotadas que garantem a manutenção de uma política educacional estável, a qual priorize resolver o problema do fracasso escolar que vem se arrastando por décadas.

A jornada intensa de trabalho, os baixos salários, as condições inadequadas de trabalho podem contribuir para que a aprendizagem não seja efetivada. Todavia, a formação inicial e contínua parecem ser um dos maiores entraves. O poder público deve ter um olhar mais amplo e diferenciado para tais demandas a fim de que haja mudanças nesse cenário.

Dentre outros aspectos, entende-se que o ensino não deve ser apenas um amontoado de conhecimentos que não tenha sentido – ou que negue o passado ou que não dê uma perspectiva de futuro. Que a cultura científica articulada com a cultura do aluno possa levar os sujeitos, inseridos no contexto escolar, a terem uma postura de participação e intervenção na sociedade dentro da característica subjetiva de cada um que está envolvido nesse processo. Acredita-se que a pesquisa, ora exposta, e seus desdobramentos poderão ser fecundos na produção que compreende a noção de cultura e sua relação com a aprendizagem no contexto escolar, podendo contribuir significativamente para o desenvolvimento integral dos educandos.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, M. E. B. de; SILVA, M. G. M. Currículo, tecnologia e cultura digital: espaços e tempos de web currículo. **Revista e-curriculum**, São Paulo, v.7 n.1 abr., 2011.

AQUINO, O. F.; CUNHA, N. M. A **tarefa de estudo**: ciência e criatividade do professor. Trabalho realizado com apoio do CNPq (Chamada MCTI/CNPq/MEC/CAPES nº 43/2013).

BAUMAN, Zygmunt. **O mal-estar da pós-modernidade**. Tradução de: GAMA, Mauro, GAMA, Cláudia. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.

BASSO, D.; NETO, L. B. As influências do neoliberalismo na educação brasileira: algumas considerações. *Itinerarius Reflectionis*. **Revista Eletrônica do Curso de Pedagogia do Campus Jataí**, UFG, Jataí-Go, v. 1, n. 16, 1º. sem./2014.

BERNARDES, M. E. M. **Mediações Simbólicas na atividade pedagógica**: Contribuições da Teoria Histórico-Cultural para o Ensino e a Aprendizagem. Curitiba: CRV, 2012.

BOGDAN, R.; BIKLEN. **Fundamentos da investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Portugal: Porto Editora, 1994.

BOGDAN, R.; BIKLEN. “características da pesquisa qualitativa”. (Parte I: Fundamentos da investigação qualitativa em educação: uma introdução). In:_____. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Portugal: Porto Editora, 1982.

BONNEWITZ, P. **Primeiras lições sobre a sociologia de P. Bourdieu**. Petrópolis: Vozes, 2003.

CAMPOS, M. S. **Há fogo sobre as brasas?** Sentidos das práticas culturais populares na educação escolar. 2011. Dissertação (Mestrado)- Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2011.

CANDAU, V. M. Diferenças culturais, interculturalidade e educação em direitos humanos. **Educ. Soc.**, Campinas, v.33, n.118, p. 235-250, jan.-mar. 2012.

CANDAU, V. (Org.). **Educação intercultural na América Latina**: entre concepções, tensões e posturas. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009.

CANDAU, V. M. (Org.) **Educação intercultural e cotidiano escolar**. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2006.

CAVALCANTI, L. de S. Cotidiano, mediação pedagógica e formação de conceitos: uma contribuição de Vygotsky ao ensino de Geografia. **Caderno Cedes**, Campinas, v. 25, n. 66, p. 185-207, maio/ago. 2005.

CEVASCO, M. E. **Para ler Raymond Williams**. São Paulo: Paz e Terra, 2001.

CHAIKLIN, S. A zona de desenvolvimento próximo na análise de Vigotski sobre aprendizagem e ensino. **Psicologia em Estudo**, v.16, n.4, p. 659-675, 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-73722011000400016&script=sci_arttext> Acesso em: 23 nov. 2015.

CHAIKLIN, S. Developmental teaching in upper-secondary School. In: EDEGAARD, M.; LOMPSCHER, J. (ed.). **Learning activity and development**. Aarhus (Dinamarca): Aarhus University Press, 1999.

COSTA, V. M.; WORTMANN, C. M. L.; SILVEIRA, H. R. M. Stuart Hall: tributo a um autor que revolucionou as discussões em educação no Brasil. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 39, n. 2, p. 635-649, abr./jun. 2014. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/edu_realidade> Acesso em: 09 jan. 2016.

CHRISTOFARI, A. C.; SANTOS, K. S. Políticas locais de reestruturação curricular por ciclos: avanços e desafios. **Revista Brasileira de Educação**, v. 17, n. 50 maio/ago. 2012.

CUCHE, D. **A noção de cultura nas ciências sociais**. 2ª. ed. Tradução de Viviane Ribeiro. Bauru: EDUSC, 2002.

CUNHA, L. A. Notas para uma leitura da teoria da violência simbólica. **Educação e Sociedade**. CEDES, Cortez & Moraes – Set. 1979.

DAVYDOV, V. V. **Uma nova abordagem para a interpretação da estrutura do conteúdo da atividade**. Tradução de José Carlos Libâneo a partir do texto: “A new approach to the interpretation of activity structures and content”. In: Hedegaard, M. Jensen, U. J. Activity theory and social practice: cultural-historical approaches. Aarhus (Dinamarca), Aarhus University Press, 1999.

DAVYDOV, V. V. **La enseñanza escolar y el desarrollo psíquico: investigación psicológica teórica e experimental**. Moscú: Editorial Progreso, 1988a.

DAVYDOV, V. V. **Problemas do ensino desenvolvimental - a experiência da pesquisa teórica e experimental na psicologia**. Textos publicados na Revista Soviet Education, August/VOL XXX, N° 8, sob o título “Problems of Developmental Teaching. The Experience of Theoretical and Experimental Psychological Research – Excerpts”, de V.V. Davydov. **EDUCAÇÃO SOVIÉTICA**. Tradução de José Carlos Libâneo e Raquel A. M. da Madeira Freitas, 1988b.

DENZIN, Norman K.; LINCOLN, Yvonna. A disciplina e a prática da pesquisa qualitativa. In: DENZIN, Norman K.; LINCOLN, Yvonna (orgs). **Planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. 2 ed. Porto Alegre: ARTMED, 2006.

DESSEN, M. A.; POLONIA, A. C. A Família e a Escola como contextos de desenvolvimento humano. **Paidéia**, v.36, n. 17, p. 21-32, 2007.

ENGUITA, M. F. **A face oculta da escola: educação e trabalho no capitalismo**. Tradução: Tomáz Tadeu da Silva. Porto Alegre: Artmed, 1989.

ESBRANA, M. V. de S. **A constituição do sujeito professor e sua aprendizagem em situação de formação continuada**. 2012. Tese (Doutorado em Educação)- Centro de Ciências Humanas e Sociais, UFMS, Campo Grande-MS, 2012.

FARIA FILHO, L. M. de et al. A cultura escolar como categoria de análise e como campo de investigação na história da educação brasileira. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 30, n. 1, p. 139-159, jan./abr. 2004.

FICHTNER, B. **Abordagem Histórico-Cultural. Reader 1**. Universidade de Siegen/Alemanha, (Programa Internacional de Pós-Graduação em Educação - International Education Doctorate - INEDD Universidade de Siegen/Alemanha), 2014. Disponível em: <http://www.cdn.ueg.br/arquivos/mielt/noticias/18024/Reader_I_Abordagem_Historico-cultural.pdf> Acesso em: 11 ago. 2015.

FREITAS, L. C. de. Os empresários e a política educacional: como o proclamado direito à educação de qualidade é negado na prática pelos reformadores empresariais. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 6, n. 1, p. 48-59, jun. 2014.

FREITAS, L. C. de. Eliminação adiada: o ocaso das classes populares no interior da escola e a ocultação da (má) qualidade do ensino. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 28, n. 100 – Especial, p. 965-987, out. 2007. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>> Acesso em: 07 fev. 2016.

FREITAS, R. A. M. M. Aprendizagem e formação de conceitos na teoria de Vasili Davydov. In: LIBÂNEO, J. C.; SUANNP, M. V. R; LIMONTA, S. V. (Orgs.). **Concepções e práticas de ensino num mundo em mudança: diferentes olhares para a didática**. Goiânia: CEPED/Editora PUC Goiás, 2011.

FREITAS, R. A. M. M. Uma visão sociocultural sobre as relações entre ação humana e mediação cultural. **Educativa**, Goiânia, v. 9, n. 2, p. 335-340, jul./dez. 2007.

FREITAS, R. A. M. M. **Pesquisa em didática: o experimento didático-formativo**. s/d.

FREITAS, R. A. M. M; LIMONTA, S. V. A educação científica da criança: contribuições da teoria do ensino desenvolvimental. **Linhas Críticas**, Brasília, DF, v. 18, n. 35, p. 69-86, jan./abr. 2012.

FORQUIN, J. C. **Escola e cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

FURQUIM, M. S. P. **Apropriação do discurso científico por professores de ciências e a transposição didática em sala de aula**. 2013. Dissertação (Mestrado)- Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia - MG, 2013.

GABRIEL, C. T.; CASTRO, M. M. Conhecimento escolar: objeto incontornável da agenda política educacional contemporânea. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 45, n. 31, p. 82-110, jan./abr., 2013.

GEERTZ, C. **A Interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: LTC, 2008.

GERHARDT, A. F. L. M. Integração conceptual, formação de conceitos e aprendizado. **Revista Brasileira de Educação**, v. 15, n. 44, maio/ago. 2010.

GIFFONI JUNIOR, A. A. **Ensino-aprendizagem na educação infantil para crianças em situação social de pobreza**: uma Intervenção pedagógico-didática (dialético-interativa) com a abordagem histórico-cultural. 2014. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Doutorado em Educação, Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2014.

GIMENO SACRISTÁN, J. **O currículo**: uma reflexão sobre a prática. 3ª. ed. Porto Alegre: Artmed, 2002.

GUSMÃO, N. M. M. Antropologia, Estudos Culturais e educação: desafios da modernidade. **Pro-Posições**, v. 19, n. 3 (57), set./dez., 2008.

HALL, S. **O pensador das diásporas**. Entrevista com Stuart Hall. Portal Literal. 2003. Disponível em: <<http://www.literal.com.br/acervodoportal/o--pensador-das-diasporas-1105/>>. Acesso em: 12 jan. 2015.

_____. **Identidades Culturais na Pós-Modernidade**. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva; Guacira Lopes Louro. 11 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

_____. **Da diáspora**: identidades e mediações culturais. Belo Horizonte: Ed. UFMG; Brasília: Unesco, 2003.

_____. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, n. 2, v. 22, p.5, 1997.

HEDEGAARD, M. A abordagem histórico-cultural para aprendizagem na sala de aula. **Outlines**, n. 1, 2004.

_____. A zona de desenvolvimento proximal como base para o ensino. In: DANIELS, H. (Org.). **Uma introdução a Vygotsky**. São Paulo: Loyola, 2002.

HEDEGAARD, M.; CHAIKLIN, S. **Radical – Local Teaching and Learning**. Aarhus: Aarhus University Press. Tradução de José Carlos Libâneo e Raquel A. M. M. Madeira, 2005.

KOZULIN, A. O conceito de atividade na Psicologia Soviética – Vygotsky, seus discípulos, seus críticos. In: DANIELS, H. (Org.). **Uma introdução a Vygotsky**. São Paulo: Loyola, 2002.

KRETLI, S. **As “artes de fazer” e de viver de professores e alunos nas interfaces entre culturas, currículos e cotidianos escolares**. 2012. Tese (Doutorado)- Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória – ES, 2012.

KUAN-HSING CHEN. A Formação de um Intelectual Diaspórico: uma entrevista com Stuart Hall. In: SOVIK, Liv (Org.). **Da Diáspora**. Identidades e mediações culturais. Belo Horizonte/Brasília: Editora da UFMG/ UNESCO, 2003. p. 407- 434.

LEONTIEV, A. N. El problema de la actividad em la psicologia. In: PUZIREI, Andrei; GUIPPENREITER, Yulia. **El proceso de formación de La psicologia marxista**. Editorial Progreso. Moscú, 1989. Traducido Del russo por Marta Shuare. ISBN 5-0-001254-5.

LEONTIEV, A. N. **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Horizonte, 1978.

LIBÂNEO, J. C. Formação de professores e didática para desenvolvimento humano. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 40, n. 2, p. 629-650, abr./jun. 2015.

_____. A persistente dissociação entre o conhecimento pedagógico e o conhecimento disciplinar na formação de professores: problemas e perspectivas. In: 35ª Reunião Nacional da ANPED, de 21 a 24 de outubro de 2012, Porto de Galinhas – PE, **Anais...** Porto de Galinhas – PE, 2012a.

_____. O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 1, p. 13-28, 2012b.

_____. Aprendizagem e formação de conceitos na teoria de Vasili Davydov. In: LIBÂNEO, J. C.; SUANNO, M. V. R.; LIMONTA, S. V. (Orgs.). **Concepções e práticas de ensino num mundo em mudança**. Diferentes olhares para Didática. Goiânia, CEPED/PUC GO, 2011, p. 71-84.

_____. O ensino da Didática, das metodologias específicas e dos conteúdos específicos do ensino fundamental nos currículos dos cursos de Pedagogia. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 91, n. 229, p. 562-583, set./dez. 2010.

_____. A didática e a aprendizagem do pensar e do aprender: a teoria histórico-cultural da atividade e a contribuição de Vasili Davídov. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, n. 27 p. 5-24, set.- out.- nov.-dez. 2004.

_____. **Pedagogia e pedagogos, para quê?** São Paulo: Cortez, 1999.

LIBÂNEO, J. C.; FREITAS, R. A. M. M. Vasily Vasilyevich Davydov: A escola e a formação do pensamento teórico-científico. In: LONGAREZI, A. M; PUENTES, R. V. (Orgs.). **Ensino Desenvolvimental: vida, pensamento e obra dos principais representantes russos**. Uberlândia: Editora Edufu, Coleção Biblioteca Psicopedagógica e Didática, Série Ensino Desenvolvimental. 1ed. Uberlândia: Editora da Universidade Federal de Uberlândia, 2013, v. 1, p. 275-305.

_____; _____. Vygotsky, Leontiev, Davídov contribuições da teoria histórico-cultural para a didática. In: SILVA, C. C.; SUANNO, M. V. R. (Orgs.). **Didática e interfaces**. 1. ed. Rio de Janeiro/Goiânia: Descubra, 2007. p. 39-60.

LIMA, M. E. C. C. Apropriação. **Presença Pedagógica**, v. 20, no. 118, jul./ago., p. 67-71, 2014.

LIMONTA, S. V. **Mediação pedagógica e desenvolvimento: contribuições da teoria histórico-cultural para o trabalho didático na escola**. In: V EDIPE, 2013, Porto de Galinhas-PE, **Anais...** Porto de Galinhas 27 a 30 de agosto de 2013. Disponível em:

<<http://vedipe.blessdesign.com.br/pdf/Trabalhos%20encomendados/Sandra%20V.%20Limon%20ta.pdf>> Acesso em: 18 fev. 2016.

LUDKE, M.; ANDRE, M. E.D.A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. 2 ed. São Paulo: EPU, 2013.

MACHADO, I. F. Educação do campo e diversidade. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 28, n. 1, p. 141-156, jan./jun., 2010.

MARX, K.; ENGELS, F. **A ideologia alemã: teses sobre Fuerbach**. São Paulo: Centauro, 2002.

MELLO, S. A. A escola de Vygotsky. In: CARRARA, K. (Org.). **Introdução à psicologia da educação: seis abordagens**. São Paulo: Avercamp, 2004.

MOREIRA, A. F. B. A importância do conhecimento escolar em propostas curriculares alternativas. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 45, p. 265-290, jun., 2007.

NETO, A. V. Cultura, culturas e educação. **Revista Brasileira de Educação**. São Paulo, n. 23, p. 5-15, 2003.

OLIVEIRA, M. K. **Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento um processo sócio-histórico**, 4º. ed. São Paulo: Scipione, 1997.

PARÉ, M. L.; OLIVEIRA, L. P. de; VELLOSO, A. D. A educação para quilombolas: Experiências de São Miguel dos Pretos em Restinga Seca (RS) e da comunidade Kalunga do Engenho II (GO). **Caderno Cedes**, Campinas, vol. 27, n. 72, p. 215-232, maio/ago., 2007.

PATTO, M. H. S. **A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia**. São Paulo: T. A. Queiroz, 1993.

PEDROSO, D. **Saberes privilegiados e saberes excluídos: análise da seleção cultural realizada pelos professores na disciplina de Arte do ensino fundamental, na rede municipal de ensino de Curitiba**. 2012. Dissertação (Mestrado)- Universidade Tuiuti do Paraná, Curitiba, 2012.

PÉREZ GÓMEZ, A. I. La era digital: Nuevos desafios educativos. In: A. I. Pérez Gómez **Educarse em la era digital**. Universidade de Málaga: Morata. Cap. I. p. 68-69, 2013.

_____. ¿Competencias o pensamiento práctico? La construcción de los significados de representación y de acción. In: J. Gimeno Sacristán (Comp.); A. I. Pérez Gómez; J. B. Martínez; J. Torres; F. Ângulo; J. M. Álvarez. **Educarse por competencias, ¿qué hay de nuevo?** Universidad de Málaga: Morata. Cap. II, p. 59-99, 2008.

_____. La naturaleza de las competencias básicas y sus implicaciones pedagógicas. **Cuadernos de Educación**. Consejería de Educación de Cantabria, 2007a. Disponível em: <<http://www.revistadocencia.cl/pdf/20100731202854.pdf>> Entrevista com Pérez Gómez Acesso em 21 jan.2016 10:55

_____. **Reinventar la escuela, cambiar la mirada.** Cuadernos de Pedagogía, nº368, mayo 2007b.

_____. **A cultura escolar na sociedade neoliberal.** Porto Alegre: ARTMED Editora, 2001.

_____. **La cultura escolar en la sociedade neoliberal.** 2ª. ed. Málaga: Morata, 1999.

_____. Investigacion/accion y curriculum. **Rvta. Interuniversitaria de formación del profesorado**, no. 10, Enero/Abril, 1991, p. 69-84.

PÉREZ GÓMEZ, A. I. El aprendizaje escolar: de la didáctica operatoria a la reconstrucción de la cultura en el aula. In: GIMENO SACRISTÁN, J.; PÉREZ GÓMEZ, A. I. **Comprender y transformar la enseñanza.** 5ª ed. Málaga: Morata, p. 63-77, 1996.

PINO, A. **As Marcas do humano:** as origens da constituição cultural da criança na perspectiva de Lev. S. Vigotski. São Paulo: Cortez, 2005.

PINO, A. O social e o cultural na obra de Vigotsky. **Educação & Sociedade.** Ano XXI, n. 71, p. 45-78, jul. 2000.

PRESTES, Z. **Quando não é quase a mesma coisa.** Traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil. Campinas: Autores Associados, 2012.

REALI, A. M. de M. R.; TANCREDI, R. M. S. P. A importância do que se aprende na escola: a parceria escola-famílias em perspectiva. **Paidéia**, v.31, n.15, p. 239-247, 2005.

REGO, C. R. **Vygotsky:** uma perspectiva histórico-cultural da educação. 15º. ed. Petrópolis: Vozes, 2003.

REZENDE, V. M.; SILVA, M. V.; LELIS, U. A. Currículo, conhecimento e poder: desafios contemporâneos para as reformas curriculares e o trabalho docente. **Revista e-curriculum**, São Paulo, v. 12, n. 01, jan./abr., 2014.

RODRIGUES, T. C.; ABRAMOWICZ, A. O debate contemporâneo sobre a diversidade e a diferença nas políticas e pesquisas em educação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 39, n. 1, p. 15-30, jan./mar., 2013.

ROSA, E. Z; ANDRIANI, A. G. P. Psicologia Sócio-Histórica: Uma tentativa de sistematização epistemológica e metodológica. In: KAHHALE, E.M.P. (Org.). **A diversidade da psicologia:** uma construção teórica. São Paulo: Cortez, 2002.

SANGIOGO, F. A.; ZANON. B. L. Conhecimento Cotidiano, Científico e Escolar: Especificidades e Inter-Relações enquanto Produção de Currículo e de Cultura. **Cadernos de Educação**, FaE/PPGE/UFPel, Pelotas, v. 47, p. 144-164, jan./abril, 2014.

SAUL, A. M.; SILVA, A. F. O pensamento de Paulo Freire no campo de forças das políticas de currículo: a democratização da escola. **Revista e-curriculum**, São Paulo, v.7, n.3, dez., 2011.

SILVA, J. I. da; MOREIRA, E. M. da S. Saber cotidiano e saber escolar: uma análise epistemológica e didática. **Revista de Educação Pública**, Cuiabá, v. 19, n. 39, p. 13-28, jan./abr., 2010.

SILVEIRA, C. S. **A formação em pesquisa no mestrado em educação**: contribuições para prática pedagógica e profissional de professores da educação básica. 2012. Dissertação (Mestrado)-PPGE, Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2012.

SOUZA, N. A.; BORUCHOVITCH, E. Mapas conceituais e avaliação formativa: tecendo aproximações. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 36, n.3, p. 795-810, set./dez. 2010 .

TABORDA DE OLIVEIRA, M. A. Pensando a História da Educação com Raymond Williams. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 39, n. 1, p. 257-276, jan./mar. 2014. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/edu_realidade> Acesso em: 16 fev. 2015.

THOMPSON, J. B. **Ideologia e cultura moderna**. Teoria social crítica na era dos meios de comunicação de massa. Petrópolis: Vozes, 2009.

UNESCO. **Declaração universal sobre a diversidade cultural**, 2002.

VIGOTSKI, L. S. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: VIGOTSKI, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 11ª ed. São Paulo: Ícone, 2010.

_____. **Pensamento e Linguagem**. 4ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

_____. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 7ª ed. 2007.

_____. **Psicologia pedagógica**. São Paulo: Martins Fontes. Tradução de Paulo Bezerra. 2004a.

_____. **Teoria e Método em Psicologia**. São Paulo: Martins Fontes, 2004b.

_____. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

_____. **Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores**. In: Obras Escogidas. Tomo III. Madri, Espanha, Visor/MEC, p. 11-340, 1995.

_____. **Prólogo a la versión rusa del libro de E. Thorndike “Principios de enseñanza basados em la psicología”**. In: Obras escogidas. Madrid: Ministerio de Educación y Cultura, Visor, 1991. (Tomo I).

WILLIAMS, R. **Cultura e materialismo**. Tradução André Glaser. São Paulo: Unesp, 2011.

_____. **Palavras-Chave**: um vocabulário de cultura e sociedade. São Paulo: Boitempo Editorial, 2007. [Publicado originalmente em 1976].

_____. **Cultura**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.

_____. **Cultura e sociedade.** São Paulo: Nacional, 1969. [Publicado originalmente em 1958].

APÊNDICE A – Roteiro de entrevista para o (a) professor (a)

A - Concepção de cultura

A.1 - Poderia falar sobre o que compreende ser “cultura”? (Que concepção tem sobre cultura?)

B – Escola e Cultura

B.1 - A partir de sua compreensão do que é cultura, poderia falar sobre como ela é contemplada na escola em que você trabalha?

(nas relações entre os diferentes sujeitos da escola, nos conteúdos das disciplinas, nas práticas dos professores, nas práticas de gestão, normas, regras etc.).

B.2 - E qual(is) saberes não escolares (conhecimentos não escolares) estão mais fortemente impregnados na cultura da escola em que você trabalha (são mais presentes no dia à dia na escola)?

B.3 - Entre os eventos, jogos, comemorações ou outras atividades realizadas nesta escola ao longo do ano, qual(is) considera que são mais marcantes? Para quem? Por quê?

Gostaria de falar algo mais sobre a relação entre escola e cultura?

C - Relação entre cultura e aprendizagem

C.1 - Que relação você considera existir entre a cultura escolar (científica, ética, artística etc.) e a aprendizagem do aluno?

C.2 - De que maneira você vê a relação entre a cultura do aluno e sua aprendizagem?

- influências que a cultura aprendida pelo aluno em seu contexto sociocultural exerce no seu desenvolvimento na escola (as diferentes experiências e conhecimentos que os alunos já trazem)

- influências que a diversidade sociocultural dos alunos exerce em sua aprendizagem (diferenças de condição social, étnicas, religiosas, de gênero, de acesso ao conhecimento científico etc.)?

- influências das diferentes formas de relação com os outros que os alunos possuem, seus valores, comportamentos, em suas ações na escola; e como repercutem em sua aprendizagem?

D – Relação entre cultura e processo de ensino e aprendizagem

D.1 - No processo de ensino e aprendizagem, o que você faz para assegurar a articulação dos diferentes conhecimentos, vivências, experiências e valores dos alunos com os conhecimentos / conteúdos escolares?

APÊNDICE B – Questionário para o(a) professor(a)

Este questionário destina-se a recolher dados referentes à formação, bem como ao vínculo do educador (a) com a profissão e a instituição de ensino em que trabalha. Sua contribuição será importante para o Projeto de Pesquisa “Relações entre cultura e educação escolar: concepções e práticas de professores do ensino fundamental”.

Não deve ser colocado nenhum tipo de identificação nesse questionário para que seja assegurado o anonimato de suas respostas. Todas as informações que registrar e serão utilizadas unicamente para as finalidades desta pesquisa.

Muito obrigada pela sua colaboração!

Orientações para responder:

- Se necessário, pode ser marcada mais de uma alternativa na questão
- Procure não deixar nenhuma questão sem resposta
- Ao escrever as respostas, se necessário pode utilizar as folhas em branco anexadas, mas indicando a que questão a resposta se refere.

I - Formação Profissional e Vínculo com a Profissão e Instituição:

A -Graduação:

() Arte () Ed. Física () Ciências () Geografia () História () Matemática
() Português () Inglês/Espanhol () Pedagogia ()

Outra(s): _____

B - Pós-Graduação:

() Especialização () Mestrado () Doutorado.

Indique o nome do(s) curso(s):

II – Formação Continuada

A – Realizou formação continuada nos últimos cinco anos?

Sim () Não ()

Se sim, indique o que considera mais relevante em cada categoria a seguir.

Nas categorias em que não realizou formação continuada apenas deixe em branco

Qual (ais)?

1 - Cursos

a) _____

b) _____

c) _____

d) _____

e) _____

2 - Congressos

a) _____

b) _____

c) _____

d) _____

e) _____

3 - Seminários

a) _____

b) _____

c) _____

d) _____

e) _____

() Outros

a) _____

b) _____

c) _____

d) _____

e) _____

B - Dentre os cursos que realizou em sua formação houve algum que tratou especificamente do problema da Cultura (cultura escolar, cultura do aluno, cultura científica)?

() Sim () Não.

Em caso afirmativo, indique a seguir:

1) _____

2) _____

3) _____

4) _____

5) _____

III – Exercício profissional na rede pública

A - Há quanto tempo exerce a docência na rede pública?

() entre 01 e 5 anos

() entre 06 e 10 anos

() entre 11 e 15 anos

() entre 16 e 20 anos

() acima de 20 anos

B – Em qual(ais) disciplina(s)?

() Arte

() Ed. Física

() Ciências

() Geografia

- História
- Matemática
- Português
- Inglês ou Espanhol
- Outra: _____

C - Exerceu ou exerce na rede pública funções de gestão?

- Não Sim

Se sim, assinale qual(is):

- Diretor (a) da escola
- Coordenador (a) pedagógico (a)
- Coordenador (a) de turno
- Outra(s): Especificar:

Em caso afirmativo à pergunta anterior, a função de gestão interferiu/ interfere em sua compreensão da relação entre cultura, aprendizagem dos alunos? O que mudou para você?

- Sim Não

Justifique:

IV – Exercício profissional nesta escola

A - Há quanto tempo está nesta escola?

- entre 01 e 5 anos
- entre 06 e 10 anos
- entre 11 e 15 anos
- entre 16 e 20 anos
- acima de 20 anos

B – Qual(is) seu(s) turno(s) e quantas horas de trabalho?

- um turno /04h diárias
- dois turnos /08h diárias
- três turnos /12h diárias
- Outro – Especificar:

C - Em qual(ais) disciplina(s)?

- Arte

- Ed. Física
- Ciências
- Geografia
- História
- Matemática
- Português
- Inglês ou Espanhol
- Outra: _____

D - Exerceu ou exerce funções de gestão nessa escola?

- Não Sim

Se sim, assinale qual(is):

- Diretor (a) da escola
- Coordenador (a) pedagógico (a)
- Coordenador (a) de turno
- Outra(s): Especificar:

ANEXO A – Listas dos documentos selecionados para a pesquisa bibliográfica**LISTA DE PERIÓDICOS SELECIONADOS****Classificação A1:**

Cadernos de Pesquisa

Educação em Revista

Educação e Pesquisa

Educação e Realidade

Educação e Sociedade

Educar em Revista

Paideia

Pró-Posições

Revista Brasileira de Educação

Revista Lusófona de Educação

Classificação A2:

Caderno Cedes

Cadernos de educação

Estudos Avançados

Estudos de Psicologia

Estudos de Psicologia (PUCCAMP)

História da Educação

História Questões e Debates

Perspectiva

Práxis Educativa

Psicologia em Estudo

Psicologia Teoria e Pesquisa

Psicologia e Sociedade

Revista Brasileira de História da Educação

Revista de Educação Pública

Revista de Psicologia Teoria e Prática

Revista Diálogo Educacional

Revista Científica e Curriculum

Revista Educação em Questão

Revista Educação

Listas das Teses selecionadas para análise

A constituição do sujeito professor e sua aprendizagem em situação de formação continuada de Marcia Vanderlei De Souza Esbrana, da Universidade Federal do Mato Grosso do Sul, 2012.

As 'artes de fazer' e de viver de professores e alunos nas interfaces entre culturas, currículos e cotidianos escolares, de Sandra Kretli, da Universidade Federal do Espírito Santo, 2012.

Lista das Dissertações selecionadas para análise

Apropriação do discurso científico por professores de ciências e a transposição didática em sala de aula de Maria Silvia Pereira Furquim, da Universidade Federal de Uberlândia, 2013.

A formação em pesquisa no mestrado em educação: contribuições para prática pedagógica e profissional de professores da educação básica de Clarice Santiago Silveira da Universidade Estadual do Ceará, 2012.

Saberes privilegiados e saberes excluídos: análise da seleção cultural realizada pelos professores na disciplina de Arte do ensino fundamental, na rede municipal de ensino de Curitiba de Daniela Pedroso da Universidade Tuiuti do Paraná, 2012.

Há fogo sobre as brasas? Sentidos das práticas culturais populares na educação escolar de Maria da Silva Campos da Universidade Federal de Mato Grosso, 2011.

Lista dos Artigos de classificação A1 selecionados para análise

O debate contemporâneo sobre a diversidade e a diferença nas políticas e pesquisas em educação de Tatiane Cosentino Rodrigues e Anete Abramowicz, 2013.

O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres, de José Carlos Libâneo, 2012.

Diferenças culturais, interculturalidade e educação em direitos humanos, de Vera Maria Ferrão Candau, 2012.

Políticas locais de reestruturação curricular por ciclos: avanços e desafios de Ana Carolina Christofari e Kátia Silva Santos, 2012.

Mapas conceituais e avaliação formativa: tecendo aproximações, de Nadia Aparecida de Souza e Evely Boruchovitch, 2010.

Integração conceptual, formação de conceitos e aprendizado de Ana Flávia Lopes Magela Gerhardt, 2010.

Antropologia, Estudos Culturais e educação: desafios da modernidade de Neusa Maria Mendes de Gusmão, 2008.

A importância do conhecimento escolar em propostas curriculares alternativas de Antonio Flavio Barbosa Moreira, 2007.

A Família e a Escola como contextos de desenvolvimento humano de Maria Auxiliadora Dessen e Ana da Costa Polonia, 2007.

A importância do que se aprende na escola: a parceria escola-famílias em perspectiva de Aline Maria de Medeiros Rodrigues Reali e Regina Maria Simões Puccinelli Tancredi, 2005.

Lista dos Artigos de classificação A2 selecionados para análise

Currículo, conhecimento e poder: desafios contemporâneos para as reformas curriculares e o trabalho docente de Valéria Moreira Rezende, Maria Vieira Silva e Úrsula Adelaide de Lelis, 2014.

Conhecimento Cotidiano, Científico e Escolar: Especificidades e Inter-Relações enquanto Produção de Currículo e de Cultura de Fábio André Sangiogo e Lenir Basso Zanon, 2014.

Conhecimento escolar: objeto incontornável da agenda política educacional contemporânea de Carmen Teresa Gabriel e Marcela Moraes de Castro, 2013.

O pensamento de Paulo Freire no campo de forças das políticas de currículo: a democratização da escola de Ana Maria Saul e Antônio Fernando Gouvêa Silva, 2011.

Currículo, tecnologia e cultura digital: espaços e tempos de web currículo de Maria Elizabeth B. de Almeida e Maria da Graça Moreira da Silva, 2011.

Saber cotidiano e saber escolar: uma análise epistemológica e didática de Jefferson Ildefonso da Silva e Elizete Maria da Silva Moreira, 2010.

Educação do campo e diversidade de Ilma Ferreira Machado, 2010.

A educação para quilombolas: Experiências de São Miguel dos Pretos em Restinga Seca (RS) e da comunidade Kalunga do Engenho II (GO) de Marilene Leal Paré, Luana Paré de Oliveira e Alessandra D'aqui Velloso, 2007.

Cotidiano, mediação pedagógica e formação de conceitos: uma contribuição de Vygotsky ao ensino de Geografia de Lana de Souza Cavalcanti, 2005.

ANEXO B – Ficha descritiva

Secretaria Municipal de Educação de Goiânia
 Departamento Pedagógico
 Centro de Formação dos Profissionais da Educação – CEFPE
 Núcleo de Avaliação e Pesquisa – NAP

Avaliação Diagnóstica SME - 2015 - Ciclo II e Ciclo III - agrupamentos D, E, F, G, H e I

ESCOLA: _____ URE: _____ TURMA: _____ TURNO: _____
 ANALISTA: _____ DATA: _____ QUANTIDADE DE EDUCANDOS FREQUENTES: _____

Educandos	NEE	PADRÕES DE TEXTUALIDADE												Escrita ortográfica padrão			
		COESÃO						COERÊNCIA					Informatividade		Intertextualidade explícita		
		Concordância nominal	Concordância verbal	Regência nominal	Regência verbal	Emprego adequado de conectores	Pontuação	Fidelidade ao tema	Fidelidade ao gênero	Linguagem adequada ao gênero	Paragrafação						

Utilize os parâmetros abaixo, considerando a maior parte do text

S = sim; **N** = não; **P** = parcialmente; **B** = em branco (texto não produzido); **C** = cópia; **ST** = sem textualidade; **NA** = não apropriação da escrita alfabética; **NO** = não observável (apenas para Acentuação e Regência Nominal)

Para o critério INFORMATIVIDADE utilize : **BX** = baixa; **MD**= média; **AT** = alta.

Para a coluna **NEE** informe **S** = sim ou **N** = não

