

## **AVALIAÇÃO/REGISTROS ESCOLARES: (RE-)SIGNIFICANDO ESPAÇOS EDUCATIVOS**

REZENDE, Márcia Ambrósio Rodrigues – UFMG / FaE – marciastar@bol.com.br<sup>1</sup>

GT: Didática / n.04

Agência Financiadora: Sem Financiamento

Vivemos em tempos de profundas mudanças e de contestações de toda ordem. Época marcada pela transitoriedade, pela busca de novos sentidos e novas práticas que sejam mais próximas da contingência histórica da condição humana. Realidade em que a voz uníssona da modernidade divide lugar com a pluralidade cultural, étnica, política, científica da transição paradigmática, da pós-modernidade. Respiramos a intensa e paradoxal atmosfera das inovações constantes que seguem vários caminhos, reconstruindo-os. Esse atual cenário polissêmico e assimétrico se reconstrói permanentemente, produzindo novas exigências, desejos, utopias, projetos, exigindo também novos e diversos sujeitos que atuam ativa e criticamente, na composição da luminosa e turva teia social. A escola, sendo um dos *locus* responsável pelo desenvolvimento da humanidade, dos sujeitos e de sua preparação para socializar-se com e no meio social, vem sofrendo também um processo tenso de reformulações estruturais e de sentido<sup>2</sup>. Assim, exigem-se práticas pedagógicas que não sejam indiferentes às diferenças socioculturais e cognitivas dos discentes, gerando os meios e os espaços para que se busque o seu desenvolvimento integral. Reconhecer as diferentes trajetórias de vida dos educandos implica flexibilizar os objetivos, os conteúdos, as formas de ensinar e avaliar, em outras palavras, contextualizar e recriar o currículo e implementando práticas avaliativas formadoras.

Este artigo evidenciará o debate que incorpora um dos cenários<sup>3</sup> desvelados em nossa pesquisa de mestrado em que objetivávamos verificar se professores e alunos conseguiam dar vida à concepção de avaliação desejada pelo programa Escola Plural: uma avaliação contínua, dinâmica e investigativa (formativa), conforme o programa implementado no Município de Belo Horizonte. Tínhamos, como foco de nossa

---

<sup>1</sup> Contamos com a orientação de Ângela Imaculada Loureiro como orientadora deste trabalho (UFMG/FaE).

<sup>2</sup> SPÓSITO (1984) e CAMPOS (1989).

<sup>3</sup> CENÁRIO I: Os registros escolares e o desperdício da experiência: 1. REGISTROS NA SALA DE AULA: territórios de enfrentamentos e conflitos; 2. *AS FICHAS DE AVALIAÇÃO, OS RELATÓRIOS, O CONSELHO DE CLASSE – o lugar da ordem e do poder*. CENÁRIO II: Os registros escolares como uma obra de arte; REGISTROS DEMOCRÁTICOS: o rompimento da ordem. 2. PROJETO 10 ANOS DO PAULO MENDES CAMPOS: registros biográficos

pesquisa, o questionamento sobre a continuidade ou não dos procedimentos avaliativos (provas, testes), ou se os sujeitos, refletindo sobre os mesmos, diversificavam-nos, adequando-os aos novos contextos de escola.

O local privilegiado para nosso estudo foi a Escola Municipal Paulo Mendes Campos-EMPMC, onde observamos alunos/as e professores/as do ensino médio, no momento de implantação do ciclo das JUVENTUDES e diante do desafio de consolidação do programa Escola Plural, iniciado em 1994.

Como percurso metodológico, para a pesquisa em questão, utilizamos uma diversidade de técnicas para coleta de dados, o que nos propiciou resultados interessantes e uma análise mais completa do objeto de investigação. Sendo assim, desenvolvemos a observação na sala de aula e em outros espaços escolares, entrevistas de alunos/as e professores/as, grupo focal com professores e alunos (KRUEGER e CASEY, 2000), análise de fotos (BOGDAN e BIKLEN, 1994) e análise documental.

Analisamos como os professores e alunos/as, por meio de suas falas, gestos, atitudes e documentos foram tornando familiares ou estranhos diferentes lugares: avenida Assis Chateaubriand, a escola, a turma, as aulas das diferentes disciplinas. Mostramos como esses espaços, em *práticas*, possibilitam a visibilidade de certos locais a partir de diferentes linguagens produzidas no *exterior* e interior da escola. Aqui, o foco principal é o modo como os sujeitos se reconhecem (e eram reconhecidos) dentro desses lugares, quando e como se expressam e neles se deslocam.

Para tanto, consideramos necessário incorporar em nossas análises as contribuições de outros referenciais teóricos capazes de colaborar nas experiências pedagógicas, culturais, políticas desenvolvidas pelo/as sujeitos – os jovens estudantes: CHAÚÍ (1989); CURY (1999); DAYRELL, (1999); DEWEY, J. (1959), HERSCHEMANN (2000); LIMA (2000); MELUCCI, (1997); REZENDE (2004/2001); SPÓSITO (1997)

Na formatação dos dados, apresentamos o CENÁRIO I<sup>4</sup> em que destacamos as ações dos docentes registrando o resultado de sua prática pedagógica em sala de aula de forma classificatória/excludente e enfatizando comportamentos idealizados, evidenciando o desejo de estabelecer regras de conduta na busca de um perfil ideal de aluno. Nesse contexto, os registros que contaram como saber avaliado foram os

---

<sup>4</sup> Tal cenário não será objeto de análise neste artigo, embora faça interseção com os outros saberes e registros vislumbrados no segundo cenário que enfatizaremos neste artigo.

tradicionalmente esperados administrativamente (as provas, os registros em fichas, o preenchimento dos relatórios, a validade do conselho) e que, de certa forma, voltados para a sujeição dos atores aos costumes tradicionais de registrar e avaliar. Podemos dizer que os próprios professores fazem funcionar sobre eles mesmos essa concepção da avaliação, tomando-a como natural, às vezes, por obediência ou conformismo e/ou, ainda, por falta de capacidade crítica.

Enfatizaremos, nessa tessitura, as tramas desenvolvidas no CENÁRIO II em que observamos os sujeitos em ação, estudantes, como co-partícipes na luta por uma escola de direito e qualidade. Colocamos essa questão em evidência e buscamos realçar os registros escolares dela emanados para que o leitor percebesse a riqueza de dados que foram construídos pelos alunos quando participaram na luta por uma gestão democrática.<sup>5</sup>

Confrontando os cenários, percebemos que, embora a escola seja um espaço da reprodução social, da violência simbólica e individual<sup>6</sup>, vimos, no contraponto, acontecerem a (re-)significação de práticas pedagógicas, o que chamamos de possibilidades educativas. Intitulamos de o lado obtuso as práticas que deveriam ser inerentes ao ato de educar e que ficam marginalizadas no processo ensino-aprendizagem. Práticas que provocassem a curiosidade, a investigação, a sistematização dos conhecimentos produzidos por uma ação participativa dos sujeitos aprendentes.

Dalben (1994)<sup>7</sup> destaca que a escola se apresenta como um local de trabalho contraditório, onde práticas e rotinas desenvolviam processos de incorporação de crenças e valores, às vezes, não percebido pelos sujeitos envolvidos. Ao mesmo tempo, essa mesma escola apresentava-se propícia à transformação social enquanto espaço coletivo de realização de projetos político-pedagógicos diferenciados.

Essa ambigüidade que gera a ansiedade destacada por essa pesquisadora – de os

---

<sup>5</sup> Rezende (2004) desvendou as possibilidades inovadoras de registro: registros biográficos, registros como uma obra de arte.

<sup>6</sup> A escola continua sendo um espaço adequado e propício à reprodução do aparelho ideológico do Estado como destacado por Althusser (1983) e produzir a violência simbólica como apontado por Bourdieu e Passeron (1975). O comportamento esperado dos alunos pelos professores já estava previsto - ser pontual, assíduo, disciplinado... (ENGUIA, 1989). O desvio desse formato ideal era manifestado pela maioria dos professores por meio de uma análise estereotipada, tegiversada, psicologizada das atitudes e percepções – uma “violência individual e relacional” (DUBET, 1997, p. 226) manifestada sobre os alunos.

<sup>7</sup> Em livro, discute sobre o conselho de classe e analisa as relações sociais na Escola Municipal Eleonora Pierrucetti, de Belo Horizonte, em suas diversas dimensões.

professores se esforçarem na busca de instrumentos diversificados de naturezas complexas – parece constituir uma busca geral dos professores e, nesse sentido, os registros escolares ganham relevância, pois podem provocar a gênese do processo reflexivo, tão necessário para a análise dos avanços e dificuldades vivenciados.

Nossas idéias vão ao encontro das contribuições de Dalben que apontou como desafios a necessidade de as escolas adequarem seus procedimentos avaliativos à realidade contemporânea, que possibilite a interestruturação do conhecimento de forma dinâmica e inclusiva.

Considera-se fundamental que novas pesquisas sejam efetuadas nesta direção, objetivando re-constituir os processos de avaliação/reflexão das práticas e desnudar outros valores arraigados que distanciam a escola dos processos informais da vida cotidiana e, por isso, a engessam em rituais que impedem o reconhecimento dos sujeitos como portadores de diferentes visões de mundo, não menos importantes do que aquelas já legitimadas e sistematizadas. Acredita-se que estes trabalhos poderão permitir o desvelamento de processos informais de avaliação/reflexão, na perspectiva de formar sujeitos com visões mais globais de realidade, professores capazes de vincular os processos de ensino e aprendizagem a situações problemáticas reais e desenvolverem valores plurais que permitam a inclusão daqueles, que, ao serem avaliados a partir de uma relação pedagógica de heteroestruturação do conhecimento, acabaram eliminados, por serem considerados menos capacitados para usufruir o conhecimento socialmente produzido.(DALBEN, 1998, p. 256).

Ao trazer novamente à tona tal debate, entendemos que estaremos desvelando processos informais de avaliação/reflexão, na perspectiva de formar sujeitos com visões mais globais de realidade como apontado pelo autora retrocitada colocando em foco as ações dos estudantes. Vimos que os alunos, ao produzirem possibilidades diversificadas de registrar, de documentar o conhecimento, potencializaram aprendizagens de caráter atitudinal, procedimental, conceitual, na medida em que os alunos foram convidados a serem produtores e atores na/da cena pedagógica<sup>8</sup>.

### **Registros juvenis democráticos: do rompimento com ordem às virtualidades educativas**

#### CENA 1: Um grupo de jovens invade a cena

---

<sup>8</sup> Zabala(1998)

De repente, um grupo de jovens invade a cena. É a avenida Assis Chateaubriand, sendo palco de mais um ato público juvenil em defesa de melhor qualidade na escola pública. São os alunos da Escola Municipal Paulo Mendes Campos que denunciam a *falta de* professores das áreas de química, matemática e física, a falta de intérpretes de libras para os trinta e seis alunos com problemas auditivo<sup>9</sup> e a poluição sonora que causa danos físicos e pedagógicos. Reivindicações essas que vêm sendo repetidamente apresentadas aos órgãos responsáveis, almejando providências imediatas. Nesse sentido, manifestações, ofícios, publicações de repúdio, apelo, denúncias desse problema já foram veiculados em diferentes espaços de comunicação dessa cidade. Entretanto, as solicitações não foram atendidas... (Excerto do diário de campo, 14 maio 2002)

Os alunos registram as manifestações usando faixas com algumas palavras de ordem:

“PBH, onde está nosso direito à educação de qualidade e sem barulho?”

PBH, SMED, GERED, onde estão nossos 500.000,00 publicados no DOM<sup>10</sup> de 29/12/01? Serão para revestimento acústico?”

Os/as líderes do movimento coordenavam o microfone, dizendo palavras de ordem e emitindo pequenos discursos sobre o descaso dos administradores com a escola. “Queremos educação de qualidade! Queremos professores de física e química!” Outros distribuía uma carta aberta a população.

Falar de uma Educação Inclusiva, de qualidade e democrática para a Prefeitura Municipal de Belo Horizonte tem sido uma tarefa fácil. Garantir estes direitos na prática tem sido outra história. A nossa escola vem passando por sérias dificuldades com relação à: 1. falta de professores de diversas áreas, seja por licenças médicas ou por não haver um número suficiente de professores concursados, comprometendo o trabalho pedagógico da escola e a nossa aprendizagem. E como ficará a reposição dessas aulas não dadas até agora? Haverá reposição de qualidade, como é garantido a nós após uma greve de professores, por exemplo? Será garantida também a carga horária estabelecida por lei?[...]E problema relacionado à poluição sonora? Apesar de inúmeras reuniões com os órgãos competentes e promessas, nada foi feito até agora. (Carta redigida pelos alunos da EMPMC – 14 de maio 2002).

Ao invadirem a avenida em frente à escola e registrarem seus protestos por meio de faixas, cartazes, carta aberta à população e brincadeiras dentre outros, os estudantes comunicavam aos interlocutores a falta de reconhecimento dos direitos à educação. Denunciavam o problema e solicitavam publicamente uma tomada de decisões por parte de Secretaria Municipal de Educação – SMED – e da Gerência Regional de Educação –

<sup>9</sup> Esse grupo de alunos era da Educação dos Jovens e Adultos

<sup>10</sup> Diário Oficial do Município

GERED. Uma manifestação, que antes fôra velada, por meio de ofícios e telefonemas, torna-se pública mediante a urgência das providências<sup>11</sup>.

Em momentos vivenciados com esses atores no grupo focal, certificamos que tal problemática, na verdade, era uma realidade com que a escola convivia há mais três anos e que, segundo os alunos, causava conseqüências danosas a sua formação e, por isso, classificaram o ensino que estavam tendo como precário, conforme fragmento que pode ser visto na cena 2.

CENA 2:

"Precário é falta de professor..

É muito difícil professores para substituir e, quando substituem, a aula fica meio estranha, eles repõem do jeito que querem. Dão uma matéria diferente do que o outro estava dando e há muito professor complicado demais. Eu já estudei com professor que falava assim com a gente "que não precisava dar aulas para viver, porque o marido dela sustentava ela.

Professor que fala que, a escola não presta é porque ele não presta. Eu vejo desse ponto, sabe. A escola pública é ruim, mas quem faz a escola pública, são os professores – e os alunos. Mas quem está aprendendo? Os alunos aprendem com os professores. Se o professor falar isso, é porque está duvidando da capacidade dele também.

Precário porque o ensino tem pouca qualidade. Falta de professor, tipo assim, na oitava série a gente ficou sem professor de ciência, um tempão, durante dois anos. Quando tem de correr com a matéria, temos que ver toda a matéria em um ano, quando volta e a mesma matéria, a gente não tem uma seqüência da matéria. Por falta de ciência na oitava serie estamos atrasados em biologia agora. Não, inglês desde a quinta série, vai e vem professor e sempre a mesma matéria, repete tudo... De certo, a gente vai perdendo o interesse.

Mas a falta de correr atrás de lutar por um ensino melhor, às vezes, a culpa é nossa também. É muito cômodo, ficar de braços cruzados, esperar o professor chegar e ter paciência com a gente e a gente esperando que o ensino melhore. A gente tem que cobrar. Até um certo tempo, a gente fez isso muito, mas agora estamos relaxando".

(Depoimentos dos alunos no grupo focal – 19 de setembro 2002)

Por intermédio dos depoimentos, observamos que os estudantes têm uma avaliação complexa da escola, seja da ausência dos professores, seja da falta de qualidade da aula – ensino precário, falta de professores, reposição de aula à revelia, falta de ética do professor para com o aluno, corre-corre com conteúdos. Por um lado, os alunos se

---

<sup>11</sup> Os pais estavam revoltados ao se sentirem traídos pelo discurso de que todos os alunos têm direito à educação e comentavam: "sem professores para coordenar o processo pedagógico esse direito não se concretiza na prática".

mostram ativos e atuantes para modificar essa cena. Por outro, estão desanimados para assumir uma posição de luta diante desse processo pedagógico, às vezes, deformador.

A gente tem que cobrar. Até um certo tempo, a gente fez isso muito, mas agora estamos relaxando. Quando uma professora fala alguma coisa dessa dentro de sala, a gente questiona. A gente vai no coordenador, fala, briga com o professor...

Quantos professores aqui já foram para a diretoria por causa de turma. (Depoimentos da aluna Maria Elisa no grupo focal – 19 de set. 2002)

Nesses depoimentos, os alunos/as mostram um estado de consciência cidadã. Assumem-se como protagonistas do processo pedagógico e se orgulham por isso, mostrando-se bons críticos da escola. Quando os corpos discente e docente tiveram que conviver com essas faltas, as precariedades de trabalho pedagógico acabaram transformando-as em sinais que despertavam possibilidades educativas – a mobilização político-pedagógica na escola. Essas cenas apontam um aprendizado perene: os estudantes têm direitos que nem sempre se concretizam de forma natural, não é um direito de fato ter educação para todos; torna-se necessário mostrar a sua necessidade, lutar por ele. A luta dos jovens por essa conquista, participando e gritando por cidadania dentro e fora da escola, teve como instrumento os próprios corpos transformando o ato público em uma experiência educativa totalizante<sup>12</sup>.

### **Os jovens se inscrevem como sujeitos de direitos nos espaços públicos escolares**

A criação do grêmio (cena 3) é planejada pelos próprios estudantes da escola, que tem seu cenário modificado – por *excessos* de cartazes, panfletos e faixas motivando e revelevando a disputa entre duas chapas. Em uma grande plenária realizada na quadra da escola, a arena discussões, vai mostrar um pouco mais de como se democratizam os

---

<sup>12</sup> Os sujeitos da ação social entram com tudo como sujeitos políticos, cognitivos, de vivências, de indignação, sujeitos de presente e de futuro. Arroyo (s/d)

espaços escolares, conforme trecho destacado (cena 3).

### CENA 3: A criação do grêmio estudantil

Nossa chapa tem a intenção de colaborar na construção político-social dentro da escola e ainda colaborar na elaboração dos aspectos pedagógicos da escola. Formar uma representação dos alunos para levar suas opiniões perante a diretora da escola. Cobrar mais pelos direitos dos estudantes, ajudando-os a resolver problemas que não conseguem resolver sozinhos. Melhorar o planejamento dos colégios, com a melhoria do ensino, permanência do diálogo e discussões da escola. Buscar a inserção de todos no processo de construção e formação dos cidadãos. De maneira geral, cabe ao grêmio elaborar um plano anual de trabalho, submetendo-o à aprovação do conselho de representantes de turma. O grêmio nos ajuda a reivindicar uma escola de qualidade democrática e por uma sociedade mais justa e solidária.

(Recorte da entrevista com a argumentação de Priscilla (chapa 2). 24 de junho 2002)

O recorte da entrevista vai ao encontro das experiências educativas supradescritas nas cenas 1 e 2 e reflete um estado de compromisso e integração político-democrática que os estudantes parecem estabelecer dentro da escola e que desvela a riqueza pedagógica presente nos argumentos dos alunos. Os sujeitos dessa ação pedagógica se mostram “[...] como sujeitos políticos, cognitivos, éticos, sociais, culturais, emocionais, de memórias coletivas, de vivências, de indignação, sujeitos de presente e de futuro”. (ARROYO, s/d, s/p). As conseqüências das ações reivindicativas dentro da sala de aula e do ato público são os conhecimentos na luta por uma escola que seja de fato inclusiva. Assim sendo, flagrados nos atos já transcritos, abrimos aspas para comentários de Cury (1999, p.8) que diz “[...] se a defesa do Direito passa a ser uma tribuna de resistência em favor da democracia, com mais força há de ser a defesa dos direitos humanos. Essa defesa incorpora, inclusive, uma função pedagógica.” Citando Chauí<sup>13</sup>, complementa:

a prática de declarar direitos significa, em primeiro lugar, que não é fato óbvio para todos os homens que eles são portadores de direitos e, por outro lado, significa que não é um fato óbvio que tais direitos devam ser reconhecidos por todos. A declaração de direitos inscreve os direitos no social e no político, afirma sua origem social e política e se apresenta como objeto que pede o reconhecimento de todos, exigindo o consentimento social e político. (CURY, 1999, p. 8).

---

<sup>13</sup> In:Ribeiro (1989)



Os/as alunos/as, por intermédio de suas expressões juvenis – seja pelo traje, seja pela linguagem, pelos gritos de revolta, de insatisfação – mostravam a irreverência presente nessa etapa da vida e, com o auxílio de registros formais junto aos professores e à administração municipal, exigiram providências, pediam às autoridades responsáveis o reconhecimento prático do direito ao conhecimento. As diferentes expressões juvenis e seus registros (as faixas, os cartazes, as fotos, a carta), são como ações simbólicas, representativas, carregadas de sentidos e significados, incentivando o adulto/a, o *intérprete* mais próximo à atitude de escuta e investigação, convidando os órgãos competentes a atenderem o apelo dos jovens que almejam uma Escola Plural, com professores e com qualidade.

Os/as alunos/as deram na rua uma aula de cidadania. Suas ações foram legítimas e apontam as insatisfações com a falta de decisões rápidas na gestão dos problemas educacionais que a escola enfrentava. Eles partiram de um problema que os angustiava e que lhes era real e que carecia de soluções. Nesse sentido, mostraram-se dinâmicos, interativos, críticos e conscientes, inconformados e com capacidade política de mobilização e negociação. Como conseqüências dessa atitude, vão afirmar-se como seres humanos de necessidades e direitos, que precisam ser continuamente conquistados, como nos mostrou Jamil Cury e que, segundo John Dewey, pode tornar a prática educativa um espaço privilegiado para que conquistemos o ideal democrático. O ideal democrático para ele começa quando o aluno se torna sujeito de suas ações e que, a partir de uma situação real de experiência em que foi revelado um problema, possa ele mesmo investigar, buscar soluções e extrair delas reflexões. Dewey (1959, p. 213) implementa essa sua idéia dizendo:

[...] para que a situação suscite reflexão ou pensamento é indispensável que seja de tal natureza que provoque fazer-se qualquer coisa que não seja nem rotineira, nem caprichosa; por outras palavras, alguma coisa que seja nova (e por essa razão incerta e problemática), mas, ainda sim suficiente relacionada aos hábitos já existentes para que possa ser encaminhada eficazmente nos seus desenvolvimento posteriores

Assim sendo, vamos constatando que a natureza do movimento desses/as alunos/as estaria apontando para um outro modelo escolar – em o que aprender passa a ser objeto de situações vivas, sendo a reflexão provocada não de maneira unilateral, mas instigada

pelo problema gerado na experiência, como nos aponta Dewey (1959). Em consequência dessa experiência, os alunos estariam aprendendo uma nova pedagogia – a democracia se constrói sob um campo de disputas, debates de idéias e luta por seus direitos – em que os sujeitos estabelecem conflitos de diferentes naturezas gerados pelo descumprimento das regras preestabelecidas, traçando caminhos alternativos, na intenção de concretizar um modelo educacional e/ou societário emancipador em que as diferentes vozes, apelos (às vezes gritos) sejam ouvidos e logicamente considerados pelos professores, gestores escolares e gestores municipais.

Um consenso pode ser retirado nas situações acima analisadas – os estudantes mostraram que têm condições de serem co-partícipes na gestão escolar e, por isso, tentam romper o silêncio dos gestores municipais diante dos problemas que enfrentaram. E, ainda, deixam a *lição* de que é possível romper com a rigidez dos currículos escolares hegemônicos que os silenciam. Seus atos registrados marcaram o desejo de que sejam ouvidos e disputam a co-produção dos próprios conhecimentos que foram gerados em uma ação concreta: a luta pelo direito a uma educação pública e competente. Nas cenas desveladas, os alunos vão apontando a escola que queriam ver em ação: 1. uma escola interativa, democrática, que garantisse o direito à permanência e ao conhecimento; 2. uma escola que pensasse seu projeto não ficando restrita a ela mesma e aos professores como gestores das idéias, mas que, em comunhão com os alunos, reorganizasse seu projeto como um projeto político social; 3. uma escola que não desprestigiasse o cotidiano alargando a compreensão do que sejam os saberes escolares...

Gestar novas formas de se relacionar com o conhecimento na escola parece continuar sendo alguns dos grandes desafios para que os educadores consigam (re-) significar a prática educativa<sup>14</sup>. Percebemos que a escola mantinha uma relação marginal com as diferentes experiências juvenis produzidas pelos alunos. Marginal, por que as ações colocadas em cena não ocupavam os espaços da sala de aula, mas estava restrita ao corredor, ao pátio e à rua.

Para Dayell (1999)<sup>15</sup> e Spósito (1997),<sup>16</sup> uma proposta pedagógica tendo como eixo central as *culturas* significa ter a dimensão cultural como eixo articulador do

---

<sup>14</sup> Cunha (2004) apresenta a docência como ação complexa e o papel da didática na formação de professores destacando saberes a serem apreendidos.

<sup>15</sup> Veja ainda outra publicação de Dayrell[s.n : s/d] e Rezende (2001)

<sup>16</sup> Veja sobre Juventudes, tempos e movimentos sociais com as contribuições de Melluci (1997).

conhecimento. Nesse contexto, seria primordial que desenvolvesse processos educativos com os alunos buscando contribuir para que haja uma ampliação das experiências que eles já trazem para a escola. E nos questionam: em que medida a escola poderia estar contribuindo para ampliar o que os jovens alunos trazem com eles? Como contribuir para que possam se descobrir e elaborar os seus próprios projetos? Segundo Spósito (1997), aderir a um grupo de jovens, seja ele de ordem religiosa, estudantil, esportivo, ou cultural (teatro, grafite, dança e a música nos seus diferentes estilos - rock, rap, samba etc) e outras formas culturais – é a possibilidade de um trabalho com sentido, criativo e, talvez, viver disso, mesmo sabendo das restrições<sup>17</sup>. Tais movimentos tornam-se espaço de experiência, ampliação das suas capacidades, potencialidades humanas que o jovem pode/vai usar em um conjunto, em outros caminhos que ele escolher. Quando os jovens buscam as expressões culturais como um eixo de sua própria expressão, eles estão apontando para uma dimensão muito mais ampla e uma nova forma de articulação social que vem surgindo.

Os/as alunos/as propõem transformar a escola – desejam que ela seja não só consumidora de cultura – assistir a aulas, a peças teatrais, ir a exposições, oficinas, festivais de dança, concerto de música, palestras dentre outros –, mas possam ter oportunidade de serem produtores de culturas, buscando colocar dentro da escola e de seus currículos a diversidade cultural representada pelos/as professores/as e alunos/as – sujeitos socioculturais –, mediante a exploração das diferentes linguagens, que os mesmos trazem para o universo escolar. Os sujeitos observados foram eles/as próprios/as *registradores* da cena composta por eles/as: o/as escritores/as e atores/as de suas peças teatrais, compositores/as de suas músicas, intérpretes, expositores/as de suas expressões artísticas.

Para Spósito (2000),<sup>18</sup> essas expressões podem representar uma forma de luta desses jovens para construir um jeito mais coletivo de viver a esfera pública e, quem sabe, uma forma de continuar buscando a democracia dentro e fora da escola. Podem estar tentando, ao utilizar-se dos espaços públicos, tornar-se um/a cidadão/ã e resgatar a possibilidade de um *viver público*.

---

<sup>17</sup> No caso do *hip-hop*, os jovens têm como alternativas a oferta da produção de seus *raps*, danças, grafiteagem. Pode se tornar ainda um MC (cantores), DJ (o discotecário). Veja ainda Herschmann (2000, p. 149).

<sup>18</sup> Fala proferida em no curso *A Rede debate Juventudes*, promovido pelo CAPE, no dia 20/11/2000.

Ao participar de uma ação pedagógica em que os/as alunos/as têm condições de relacionar suas experiências cotidianas com o conteúdo desenvolvido pelas diferentes disciplinas e registrá-las nas formas que consideram apropriadas, podemos dizer que a ação passa a ter sentido e significado para eles e isso os fará mobilizar o raciocínio e a afetividade, desenvolver as capacidades de tomada de decisões, a imaginação, a criatividade, a ousadia, a improvisação, a solidariedade e a cooperação... Além disso, ter-se-á como ganho o fortalecimento da auto-estima, contribuindo para melhorar o relacionamento com o outro.

### **Tão iguais quão diferentes: reconhecendo riqueza sociocultural dos estudantes**

As cenas postas em questão tocam em temas importantes para nossa discussão que nos motivam a refletir: quais princípios pedagógicos devem nortear as ações educativas? Como reorganizar toda a prática pedagógica da escola, com diretrizes que norteiem a ação dos/as professores/as e alunos/as, possibilitando-lhes desenvolver uma prática escolar que colabore na formação dos cidadãos.<sup>19</sup> Ambientes participativos de debate, de respeito à oposição de idéias e tomada de decisões coletivas seriam boas introduções às lições práticas em defesa da democratização das escolas em suas diferentes facetas. Segundo Cury (1999, p.13),

[...] a democracia supõe tanto a igualdade para o que é igual ou que deve ser igual, quanto a consideração positiva da diferença como reveladora da profunda riqueza de que se revestem todos os seres humanos, desde que tal diferença se expresse na matriz igualitária do ser humano. Retomando Aristóteles, pode-se dizer que o ente é a síntese aberta entre o ser e o modo de ser. É este o entendimento que se pode ter do texto constitucional e da lei de educação. Todas as formas impeditivas da igualdade, tomadas pelo ângulo da uniformidade, ignoram o valor das diferenças ou as condenam aos estreitos espaços privados, terminam em regimes autoritários.

---

<sup>19</sup> Veiga (2004) discorre que é necessário tornar independentes as dimensões do ensinar e do aprender dando ênfase ao processo didático sob a perspectiva relacional em quatro dimensões: ensinar, aprender, pesquisar e avaliar. Segundo a autora, é preciso ensinar com compromisso, aprender com autonomia, pesquisar as incertezas, sendo a avaliação entendida como uma ação formativa.

Aproveitamos as palavras de Cury (1999) para dizer da importância da efetivação das práticas pedagógicas não mediadas apenas por textos, projetos, normas legais, mas por experiências reais, fatos que se concretizam – mostrando como os sujeitos se exprimiram e imprimiram suas idéias – permitindo que alunos e professores possam igualar seus direitos nas diferenças. O mérito, segundo o autor citado, seria a possibilidade de revelar, nessa atitude, a profundidade humana presente nas experiências de vida representadas nos seres humanos e construir projetos pedagógicos que expressem os desejos e necessidades dos sujeitos que compõem o ato educativo. Finalizando o artigo, Cury (1999) afirmará que a efetivação desses princípios não é um caminho fácil. Situando que, no Brasil, é menos difícil derrubar ditaduras do que construir uma sólida democracia. E complementa:

[...] a ética de reconhecimento, tal como inscrita na Constituição e na Lei de Diretrizes e Bases Nacional é sinal de uma possibilidade melhor em vista de uma prática democrática que incorpore a riqueza sociocultural com espaço consciente e escolhido de sujeitos que se tornam tão iguais quanto diferentes. (CURY, 1999, p.15)

A manifestação pública por professores, as denúncias da escola e a eleição do grêmio foram o ritual de concretização dessa ação, marcando, de maneira geral, a vontade real dos jovens estudantes de se incorporarem à cena pedagógica e ganharem voz de decisão. Podemos dizer que todos esses caminhos percorridos mostraram uma busca pelo ideal da democracia, que tornamos visíveis ao realçarmos os diferentes posicionamentos dos estudantes que efetivaram na prática a idealização de Dewey (1998) citado por Pontes (2001, p.85) para a escola.

O único caminho para preparar para a vida social é engajar na vida social. Formar hábitos aproveitáveis e de utilidade social, separadamente de qualquer necessidade, motivação social direto e situação social existente é, ao pé da letra, ensinar a criança a nadar mediante movimentos fora d'água.

Dewey (1998), com suas palavras, quer lembrar que, para conceber essa pequena

comunidade, é necessário que o aluno participe ativamente dos processos de construção, processos educativos que permitam aos sujeitos compreender e interferir no cenário em que se gesta o conhecimento. Nesse sentido, Dewey (1998) destaca ainda que, à medida que os alunos passam a ter consciência do mundo, das exigências que ele tem que cumprir e da sua colaboração dinâmica no processo e a escola passa a estar organizada em uma base ética.

Na interação com seus pares, vimos os jovens se apropriarem do conhecimento que, em grupo, se fazia revelar e o exprimiam em seus registros. Presenciamos que essa ação colaborava para que os sujeitos que experimentaram esse processo pudessem expressar diferentes possibilidades de produção do conhecimento e a tomada de consciência crítica frente às tarefas que lhes eram propostas na escola.

Autores como Wallon e Vigotsky afirmam que o conhecimento é socialmente construído, ou seja, a única possibilidade de construção do conhecimento é aquela que segue o caminho do interpessoal para o intrapessoal. A mesma coisa acontece com a linguagem. O conhecimento está, desta forma, presente no momento histórico que o indivíduo vive, mas a sistematização necessária que o conhecimento formal requer só poderá ser feita através da ação conjunta com outros indivíduos (LIMA, 2000, p. 81).

Nos espaços criados pelos próprios estudantes, foi possível revelar situações de interação, espaços para compartilhar, confrontar, negociar idéias; potencializaram-se algumas situações de aprendizagem, problematizações foram gestadas, levando o grupo a colher mais informações, explicar suas idéias e saber expressar seus argumentos; possibilitando que se refletisse no coletivo da escola sobre os diferentes caminhos trilhados pelos alunos durante um processo de reivindicativo.

Destacamos o que os atores produziam, assistindo a uma *arena* de relações conflituosas, que, ao mesmo tempo, foi geradora de idéias, possibilitando êxito dos registros formativos. Esses não serão entendidos como acabados, mas continuamente construídos e reconstruídos na experiência pedagógica vivida, sentida, aprendida. Os sujeitos mostraram ainda que é possível implementar registros que sejam instrumentos veiculadores das expressões juvenis e da diversidade dos seus desejos e anseios. Vimos os estudantes darem exemplo de como se constrói o conhecimento pela via da ação coletiva, por meio das trocas, dos confrontos de idéias, ainda que os conhecimentos

reelaborados não tenham visibilidade oficial para os registros escolares.

Ao realizarem um movimento conforme delineado, os estudantes – sujeitos socioculturais – são co-parcítipes da luta pelo estabelecimento da ordem democrática no interior da escola. Isso nos faz afirmar que os alunos conseguiram, por intermédio da natureza de suas ações, estabelecer uma educação de natureza complexa.<sup>20</sup> Tão iguais quanto diferentes é a grande lição protagonizada por nossos atores/estudantes realizando-as e fazendo emergir experiências totalizantes.

## REFERÊNCIAS

- ARROYO, Miguel G. *Pedagogia em movimento - o que temos a aprender dos movimentos sociais*. [Belo Horizonte] [s.n : s/d]
- ALTHUSSER, Louis. *Aparelhos ideológicos de Estado*. Rio de Janeiro: Graal, 1983.
- BOGDAN, C. Robert e BIKLEN, Sari Knopp. *Investigação qualitativa em educação. Uma introdução à teoria e aos métodos*. Tradução de Antônio Franco Vasco et al. Porto: Porto Editora, 1994.
- BOURDIEU, P., PASSERON, J.C. *A reprodução : elementos para uma teoria do sistema de ensino*. Lisboa: Rio: Francisco Alves, 1975.
- CAMPOS, Rogério Cunha. *A luta dos trabalhadores pela escola*. São Paulo: Loyola, 1989.
- CUNHA, M.I. A docência como ação complexa: o papel da didática na formação de professores. In: XII ENDIPE. 2004, Curitiba. *Anais...* Curitiba: Entidade promotora, 2004.
- DUBET, François. Quando o sociólogo quer saber o que é ser professor. ANPED - Revista da Associação Nacional de Educação. *Juventude e Contemporaneidade*. São Paulo, p.222-31, maio a dez./1997. Edição especial. Entrevista concedida à Angelina Peralva e Marília Pontes Spósito
- ENGUITA, Mariano F. *A face oculta da escola: educação e trabalho no capitalismo*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.
- CHAUÍ, Marilena. Direitos humanos e medo. In: RIBEIRO, Fester C.(Org.) *Direitos humanos e...* São Paulo: Brasiliense, 1989, p.20 a 30.
- CURY, Jamil. O direito à diferença: um reconhecimento legal. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, n. 30, p. 7-15, dez. 1999.

---

<sup>20</sup> Segundo Morin (1990), *apud* Petraglia (1995, p. 103)

DALBEN, Ângela I.L. de Freitas. *A avaliação escolar: um processo de reflexão da prática docente e da formação do professor no trabalho*. 1998, 257f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação da UFMG. Belo Horizonte.

\_\_\_\_\_. *Trabalho escolar e conselho de classe*. 2.ed. Campinas: Papirus, 1994.

DAYRELL, Juarez Tarcísio. Juventude, grupos de estilo e identidade. *Educação em revista*. Belo Horizonte, n. 30, dez. 99.

\_\_\_\_\_. *O jovem como sujeito social*. Belo Horizonte: [s.e. : s/d]

DEWEY, J. *Como pensamos: como se relaciona o pensamento reflexivo com o processo educativo: reexposição*. 3. ed. Tradução Godofredo Rangel e Anísio Teixeira. São Paulo: Nacional, 1959.287p

HERSCHEMANN, Micael. *O funk e o hip-hop invadem a cena*. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2000. 304 p.

KRUEGER, RICHARD A. e CASEY, Mary Anne. *Focus groups - a practical guide for applied research - 3rd ed*. Califórnia: Sage Publications, 2000.

LIMA, Elvira Souza. *Do indivíduo e do aprender: Algumas considerações a partir da perspectiva sociointeracionista*. Belo Horizonte: SMED, 2000.

MELUCCI, Alberto. Juventudes, tempos e movimentos sociais. ANPED - Revista da Associação Nacional de Educação. *Juventude e Contemporaneidade*. São Paulo, p. 5-14, maio a dez.1997. Edição especial.

PAOLI, Maria Célia; TELLES, Vera da Silva. Direitos sociais: conflitos e negociações no Brasil contemporâneo. In: ALVARES, S.; DAGNINO, E. Escobar. (Orgs) *Cultura e política nos movimentos sociais latino-americanos*. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2000.

PETRAGLIA, Isabel Cristina. *Edgar Morin: a educação e complexidade do ser e saber*. Petrópolis: Vozes. 1995. 115p.

PONTES, Adriano César da Silva. *Ética educação em Dewey: princípios morais e a Escola-Laboratório*. Belo Horizonte. 2001.129f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação da UFMG. Belo Horizonte.

REZENDE, Márcia Ambrósio Rodrigues. *A relação/registro no ciclo da juventude: limites e possibilidades na construção de uma prática educativa inovadora*. 2004.318f. Dissertação (Mestrado em Educação). - Faculdade de Educação da UFMG. Belo Horizonte.



SPÓSITO, Marília. Movimentos populares em defesa do direito à educação: um balanço do período. In: *A ilusão fecunda*. A luta por educação nos movimentos populares. São Paulo: Hucitec, Edusp. 1993.

\_\_\_\_\_ Estudos sobre juventude em educação. ANPED - Revista da Associação Nacional de Educação. *Juventude e Contemporaneidade*. São Paulo, p. 37-61, maio a dez./1997. Edição especial.

ZABALA, Antoni. *A pratica educativa*. Como ensinar. Tradução Ernani F. Rosa. Porto Alegre: ArtMed, 1998. 224p.