



UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL
CAMPUS ERECHIM/RS
LICENCIATURA EM PEDAGOGIA

MICHELE VARGAS BUENO

EDUCAÇÃO, ESCOLA E DESIGUALDADES:
REFLEXÕES TEÓRICO-PRÁTICAS

ERECHIM

2016

MICHELE VARGAS BUENO

**EDUCAÇÃO, ESCOLA E DESIGUALDADES:
REFLEXÕES TEÓRICAS-PRÁTICAS**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal da Fronteira Sul – Campus Erechim, como requisito parcial para obtenção do título de Pedagoga.

Orientador: Prof. Me. Bernardo Caprara.

ERECHIM

2016

FOLHA DE APROVAÇÃO

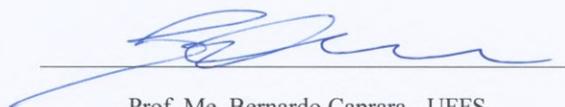
MICHELE VARGAS BUENO

Trabalho de conclusão de curso de graduação apresentado como requisito parcial para obtenção de grau de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal da Fronteira Sul – Campus Erechim.

Orientador: Prof. Me. Bernardo Caprara

Este trabalho de conclusão foi defendido e aprovado pela banca em: 13/12/2016

BANCA EXAMINADORA



Prof. Me. Bernardo Caprara - UFFS



Prof. Drª. Ivone Maria Mendes Silva- UFFS



Prof. Me. Carmem Lúcia Albrecht da Silveira - UFFS

Dedico este trabalho ao meu filho Bernardo a razão do meu viver, a luz do meu olhar, companheiro, amigo, maior, melhor e indescritível sentimento do universo, te amo, e amor maior não há...

COM MUITO CARINHO AGRADEÇO...

Primordialmente a Deus que me concedeu a vida e nela o cumprimento de uma missão terrena e espiritual.

Imensamente o apoio, dedicação, carinho, amor maior e verdadeiro de um ser para o outro que é o da minha querida e amada mãe Oneide Vargas Bueno, a qual foi fonte de energia, inspiração, força e dignidade para eu continuar e chegar até o fim desse curso.

As inúmeras vezes que desabafei e chorei no colinho muito especial de um ser tão pequeno e dono do imenso amor do meu coração, meu filho Bernardo, presente e benção de Deus para todo sempre do meu ser. E, também com muito aperto e um nó na garganta, peço-lhe perdão por todas as vezes que me fiz ausente, mesmo quando pediu chorando para eu ficar... mas se o fiz foi por nós, meu anjo.

Ao meu querido irmão Maikon Bueno que tantas vezes sofreu e sorriu comigo as angustias e desafios da formação docente. E por estar comigo quando e aonde for, muito mais que um irmão, hoje meu melhor amigo.

A todos da minha família, incluindo meus amigos os verdadeiros, os de sempre que contaram comigo cada dia para eu chegar lá, que acreditaram em mim muito mais do que eu mesmo sabia.

Ao querido Professor Me. Bernardo Caprara, pela compreensão, pela dedicação e pela força a qual me orientou.

A todos os professores que contribuíram para minha formação pessoal e profissional.

Enfim, a todos que de alguma forma compartilharam comigo os meus sonhos o meu Muito Obrigada.

Era uma manhã chuvosa e muito fria, há anos não fazia um inverno tão rigoroso no Rio Grande do Sul. E, na escola já dentro da sala de aula, como todas as manhãs do estágio a professora olha nos olhos de cada um dos alunos e dá um bom dia. Quando nesse momento, observa que uma das alunas está com os braços e a cabeça encolhida não fala, nem se mexe, parece que está com alguma dor. Passam-se alguns minutos e ainda nessa posição a menina continua... ao ser questionada não esboça reação alguma, nem com gestos nem com palavras. Imediatamente a estagiária segue ao corredor da coordenação com a pequena ainda estagnada, mas escorrendo lágrimas de seu rosto tênue, embora carregado de sofrimento. Tempo depois, vem a mesma criança, agora com roupas quentes e um brilho querendo sair do seu olhar, a coordenadora diz: *“Professora, ela estava com frio, passou a noite toda com pouca cobertura, se agarrou nos seus irmãos, ela não conseguiu dormir, estava congelada! Coloca-a na frente da estufa para se esquentar e logo ela melhora.* A doce menina agora com seus olhos melindrosos olha-me na alma, me dá a mão gelada, quase roxa e diz: *profê hoje nós vamos aprender o que...?*

Maio de 2016

RESUMO

O presente estudo partiu da inquietude em busca de entender como a escola se relaciona com a transformação social. A ideia foi investigar e refletir sobre a escola e a desigualdade social a partir das contribuições de autores como Karl Marx e Demerval Saviani, e por meio da experiência do estágio curricular supervisionado na Educação Fundamental. A presente pesquisa, de caráter qualitativo, faz uso do método documental (diário de bordo da prática docente da pesquisadora), na perspectiva exploratório-interpretativa. Por meio deste estudo foi possível constatar que a escola está em constante tensão para desenvolver uma perspectiva de formação integral e de mudanças significativas na vida dos alunos. O aprofundamento de alguns aspectos pedagógicos pode contribuir para a superação dos desafios educacionais e ajudar nos desafios sociais, com a procura por uma educação libertadora, emancipadora, de leitura crítica do mundo e voltada para a transformação social.

Palavras-chave: Educação. Escola. Desigualdades.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	9
1 HISTORICIDADE DA ESCOLA E DA EDUCAÇÃO	13
1.1 BREVE RESGATE HISTÓRICO DA IDEIA DE EDUCAÇÃO	13
1.2 EDUCAÇÃO E SURGIMENTO DA ESCOLA NO BRASIL	15
1.3 PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E TRANSFORMAÇÃO SOCIAL	17
2 EDUCAÇÃO E DESIGUALDADE SOCIAL.....	20
3 REFLEXÕES A PARTIR DO CHÃO DA ESCOLA	25
CONSIDERAÇÕES FINAIS	31
REFERÊNCIAS	33

INTRODUÇÃO

É na Constituição de 1988 (Art.205/206) que se afirma a educação, como direito de todos e dever do Estado e da família, e essa será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho com base na igualdade de condições para o acesso e permanência na escola. Assim, a com a ideia de que o papel da escola, conforme Saviani (2009, p.14), é “intervir eficazmente na sociedade, transformando-a para melhor, corrigindo as injustiças, em suma, promovendo a equalização social”, têm-se os fundamentos desse trabalho acadêmico de formação profissional e pessoal da autora.

Este Trabalho de Conclusão de Curso objetiva refletir sobre a escola e a desigualdade social a partir das contribuições de autores como Karl Marx e Demerval Saviani. Tal temática surge de uma demanda que emerge do contexto escolar, vivenciado pela autora na condição de observadora participante em escolas durante o processo de estágio curricular supervisionado e também como acadêmica bolsista do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) durante a graduação no curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), campus Erechim. O foco da pesquisa surgiu da inquietude em busca de entender como a escola se relaciona com a transformação social.

Sendo a escola um espaço também de contradições sociais, para além do direito à educação deve-se exercer e incitar a cidadania dos alunos. Para isso é necessário um olhar minucioso a todos os âmbitos e atores que a configuram não só esse espaço, mas a sociedade. Segundo Mézaros (2010, p.27), “limitar uma mudança educacional radical às margens corretivas interesseiras do capital significa abandonar de uma só vez, conscientemente ou não, o objetivo de uma transformação social qualitativa”.

Uma vez que as instituições educacionais são mantenedoras de parte da formação social, a desigualdade social, conforme Seabra (2009, p.10), “não diminui automaticamente, apenas descoloca-se”. Têm-se mais acesso à educação, mas não a uma educação emancipatória. E ainda, de acordo com Rego (2011, p.100), “a ampliação das igualdades e a extensão do acesso a bens materiais, não só podem ocultar realmente a maioria das desigualdades, como podem gerar outras novas desigualdades”.

Nessa perspectiva, a escola não pode ser limitada nas possibilidades de atuação por mudanças nos pressupostos sociais e políticos, orientados para formatar acontecimentos que promovam a transformação social. Como instituição educadora, a escola necessita que as pessoas a tomem como referência para tal capacitação e para o “despertar” da consciência crítica e cidadã. Garantir o acesso à educação não se equivale a garantir uma educação de qualidade, nem a permanência dos alunos na escolarização, tampouco uma educação emancipadora.

A sociedade atual comporta conflitos em relação à desigualdade, a aceitação e a não aceitação das diferenças, conflitos que afetam diretamente as escolas e a construção do conhecimento das crianças e jovens. Muitas vezes, cada educando traz em sua bagagem uma imagem negativa do meio onde vive. Por isso, importa abordar e trabalhar com essas situações que prejudicam o cotidiano escolar e o rendimento dos alunos. Por esta razão pode ser importante estar atento e desenvolvendo mudanças sociais, reconhecendo o ser que está ali na nossa frente, auxiliando para além do seu processo de ensino e aprendizagem dos conteúdos, trabalhando para que o papel da escola não seja somente o de reprodução das desigualdades sociais.

O papel da escola é fundamental para que as crianças desde a mais tenra idade tenham a existência de uma relação entre aluno e professor baseada na confiança, no diálogo, numa troca de experiências e conhecimentos múltiplos, que fomentem a formação do sujeito social. Essas, que agreguem entre si um aprendizado para além do conteúdo, no qual a construção de significados e sentidos seja provocada em todo momento. Dessa forma, a educação fundada nos direitos humanos deve estar presente em todo planejamento escolar, para que possa contribuir com atividades educacionais na prevenção e combate ao preconceito, discriminação, violências e principalmente para a transformação social. Proporcionando, conforme o Ministério da Educação (BRASIL, 2013, p. 20), “conhecimentos, habilidades, competências e capacidade para que os estudantes sejam protagonistas da construção e promoção de uma cultura de direitos humanos”.

Conforme a UNICEF (2013), é preciso que se reconheça as crianças, os adolescentes e jovens de um outro modo: como sujeitos de direitos, capazes de influenciar os destinos e rumos de uma nação. Assim, desenvolvendo conhecimentos, atitudes e valores que contribuam para a convivência com as diversidades, os cuidados com o planeta e a justiça social. Sendo importante que crianças e jovens aprendam também a

cuidar de si com responsabilidade, conheçam seus direitos e deveres e construam seus projetos de vida, buscando, com autonomia, informações e conhecimentos.

O objetivo aqui é investigar se a desigualdade social é mantida pela associação ao processo de escolaridade com a aprendizagem direcionada a reproduzir a força de trabalho que serve ao capitalismo, modo de produção hegemônico em nosso tempo. E, assim, recordar as prioridades estabelecidas na historicidade da construção da instituição escola, debater as estratégias utilizadas pela escola em relação à desigualdade social e propor reconhecer e valorizar os direitos dos cidadãos como ferramentas necessárias para transformação social.

Para o desenvolvimento do trabalho, a proposta metodológica é de abordagem qualitativa, com o foco em pesquisa bibliográfica e documental. Observa-se nesta pesquisa o contato do pesquisador com o contexto da realidade dos sujeitos envolvidos, avançando para além da análise bibliográfica. Conforme Ludke e André (1986, p.11), “a pesquisa qualitativa tem o ambiente natural como sua fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento, e ainda, uma pesquisa qualitativa supõe o contato direto e prolongado do pesquisador com o ambiente e a situação que está sendo investigada, através do trabalho intensivo de campo”.

Nessa perspectiva, o presente estudo foi realizado com pesquisa bibliográfica, na qual o pesquisador é capaz de refletir a respeito da diversidade de pensamentos de um determinado objeto de pesquisa a ser discutido em uma investigação. Por fim, a análise documental foi realizada em um contexto fluente de relações, entre o referencial bibliográfico e os fenômenos perceptíveis que não se restringiram somente a aparência, mas que se manifestaram em uma complexidade de oposições e revelações que apresentam os sujeitos sociais.

Foi feito uso da pesquisa bibliográfica e da observação participante, na perspectiva exploratório-interpretativa. Segundo Ludke e André (1986, p. 26.):

A observação direta permite também que o observador chegue mais perto da “perspectiva dos sujeitos”, um importante alvo nas abordagens qualitativas. Na medida em que o observador acompanha *in loco* as experiências diárias do sujeito, pode tentar apreender a sua visão de mundo, isto é, o significado que eles atribuem à realidade que os cerca e às suas próprias ações.

Primeiramente, foi realizada uma pesquisa bibliográfica, anotações e fichamento que contemplam o tema proposto, no sentido de compreender a historicidade da educação,

escola e a desigualdade social fazendo uma ponte com o contexto contemporâneo e suas inquietações.

Foi utilizado o diário de bordo como registro da prática docente no estágio curricular supervisionado no ensino fundamental e das observações/intervenções do Programa Institucional Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), experiências vivenciadas pela autora deste trabalho. Vivências que proporcionaram rotineiramente registrar as problematizações, inquietações, angústias e satisfações da relação escola, educação e contexto social. O material traz reflexões de alguns encontros realizados com crianças matriculadas numa escola da rede estadual de ensino médio do município de Erechim/RS.

1 HISTORICIDADE DA ESCOLA E DA EDUCAÇÃO

1.1 BREVE RESGATE HISTÓRICO DA IDEIA DE EDUCAÇÃO

A leitura da obra de Engels (*El Origen de la Familia, de la Propiedad Privada y del Estado*) indicou que a coletividade humana, nas comunidades primitivas, assentadas sobre a propriedade comum da terra e unidas por laços de sangue, sofreu impactantes mudanças decorrentes do aprimoramento da vida em sociedade. O domínio sobre a natureza era muito baixo e impedia o progresso das comunidades. A demanda pela divisão de tarefas acabou por se tornar uma verdadeira função pública, socialmente tão necessária e distribuída de acordo com o sexo e a idade. Para as crianças, não havia uma educação especial: elas eram tratadas desde a vigilância difusa do ambiente, assim como todos, e o ensino era para a vida e através da vida.

A educação era uma função espontânea da sociedade em seu conjunto, da mesma forma que a linguagem moral. As comunidades primitivas acreditavam em forças difusas e tinham sua concepção de mundo, em geral, baseadas no animismo, ou seja, na ideia de que o mundo era habitado por uma multidão de espíritos benfazejos e malfazejos. Dessa percepção derivava o ideal pedagógico a que as crianças deveriam se ajustar. A raiz do fato educativo lhes era sugerido pelo seu meio social desde o momento do nascimento.

Um dos marcos decisivos da história da educação surgiu lentamente, com a aparição da divisão das classes sociais, originada no escasso rendimento do trabalho humano e a substituição da propriedade comum pela privada. O processo educativo sofreu uma partição: a desigualdade econômica trouxe a desigualdade das educações respectivas. Os “organizadores” das comunidades passaram a designar aqueles que deveriam sucedê-los e as funções de direção passaram a ser patrimônio de um grupo pequeno, que defendia seus conhecimentos e poder, restando para aqueles que nada tinham o “saber vulgar” conforme Engels (1975).

O primeiro processo educativo diferenciado e coercitivo, para os afortunados eram as cerimônias de iniciação, representando o que mais tarde viria a ser escola a serviço de uma classe. Surgindo a educação sistemática, organizada e violenta, resultado dessa dominância e submissão, em que para a classe dominante oferecia-se a riqueza e o saber, e para os desprovidos o trabalho e a ignorância. Uma vez constituídas as classes sociais, passa a ser um “dogma pedagógico” a sua conservação ainda segundo Engels (1975). Fato esse que se repete na origem de todas as culturas, os filhos do povo

destinados a viver sempre em estado servil, sem nada e sem direito, portanto, de receber instrução.

Para assegurar a perpetuidade da riqueza privada, a filiação paterna substituiu a materna, e uma nova forma de família, monogâmica, apareceu e com ela a mulher foi afastada do trabalho produtivo e sua educação tornou-se pouco superior à das crianças:

Nessa família patriarcal, que se organizou baseada na propriedade privada, Marx notou argutamente que já existiam em germe todas as contradições do nosso mundo de hoje: um marido autoritário, que representa a classe opressora, e uma esposa submissa, que representa a classe oprimida (PONCE 1994, p. 31).

Apareceram também, como consequências necessárias, a religião com deuses, a educação secreta, a autoridade paterna, a submissão da mulher e dos filhos e a separação entre os trabalhadores e os sábios. E, para completar essa reforma na comunidade, surgiu então:

Uma instituição que não só defendesse a nova forma privada de adquirir riqueza, em oposição às tradições comunistas da tribo, como também que legitimasse e perpetuasse a nascente divisão em classes e o “direito” a classe proprietária explorar e dominar os que nada possuíam. E essa instituição surgiu: o Estado (PONCE,1994 p.32).

Não eram somente as cerimônias do protocolo que contribuía para educar as massas na submissão. A religião, a arte e a sabedoria “hipnotizavam” diariamente com uma exaltação das classes governantes. E na educação ocorreram mudanças muito significativas:

O ideal pedagógico já não pode ser o mesmo para todos; não só as classes dominantes têm ideais muito distintos dos da classe dominada, como ainda tentam fazer com que a massa laboriosa aceite essa desigualdade de educação como uma desigualdade imposta pela natureza das coisas, uma desigualdade, portanto, contra a qual seria loucura rebelar-se (PONCE,1994, p.36).

Assim, compreende-se que a educação ministrada pela classe dominante sufocava, com variados recursos, as possíveis rebeldias das classes dominadas.

1.2 EDUCAÇÃO E SURGIMENTO DA ESCOLA NO BRASIL

A palavra “escola” deriva do grego e tem o significado de “lazer, tempo livre”. Essas atribuições eram destinadas somente às “elites”, que necessitavam usufruir do ócio neste espaço para exaltar sua nobreza. Conforme Libanêo *et. al* (2003), “a partir da evolução dos tempos, na Idade Média surge a escola como demanda para aprender a ler, escrever e contar, demanda orientada para a realização dos negócios mercantis”. “Com a intensificação desse movimento, a burguesia (classe dominante no capitalismo) propagou ainda outro tipo de escola, com professores nomeados pelo Estado e o ensino voltado às coisas práticas da vida” Libanêo *et. al* (2003).

No Brasil, as primeiras escolas surgiram em 1549, com a presença dos Jesuítas que se dedicavam à educação da elite nacional. Surge no século XVIII, na Alemanha e França, a educação pública estatal, que chegou no séc. XIX aos Estados Unidos e ao Brasil. Esses processos de escolarização seriam voltados ao atendimento às indústrias que floresciam e desenvolviam o mundo capitalista.

É a partir da década de 1930 que o campo educacional começa a ser marcado com o início de uma renovação no Brasil. Novas ideias e tendências são reivindicadas em diferentes unidades da federação. Esse período culminou no movimento dos Pioneiros da Educação Nova e a publicação de um importante documento, o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova de 1932, que representa inovações nas concepções pedagógicas. Definiu-se a educação como essencial e tarefa que caberia ao Estado, ampla a ambos os sexos, única para todos e leiga. Segundo Vieira e Farias (2007), para esse movimento a educação primária, gratuita e obrigatória, tendia a se estender em todos os graus de escolaridade. A escola secundária era compreendida como escola do povo, seguindo uma perspectiva na qual o sistema educacional seria reconstruído em bases que pudessem possibilitar o ensino de todas as classes sociais.

Assim, surgem os educadores de profissão, intelectuais organizados e comprometidos com uma concreta tomada de consciência para o encaminhamento de ações em prol da educação brasileira. Estas ações incidiram sobre a escola primária e a formação de seus professores ou, mais especificamente, sobre o curso normal. Nesse sentido que a Escola Nova entrou no Brasil com intuito de reformular metodologicamente a educação, preocupada com a escola em seu contexto social e com as atividades de sala de aula. Foi um momento de transformações que nos trouxe conseqüentemente ao cenário das práticas pedagógicas atuais.

A criança como foco principal de pesquisas na área da Educação foi o que levou os pensadores desse período a publicar trabalhos pedagógicos que denotavam suas preocupações com a leitura e a importância que essa tinha na formação de jovens e crianças. Conforme Rafael e Lara (2011) esses defendiam a educação em suas falas como a solução para os problemas sociais da época, e acreditavam que seria uma inovação da educação de qualidade igual para todos.

Um exemplo, de acordo com Rafael e Lara (2011) é o pensamento de Manuel Lourenço Filho, que se preocupou com a metodologia de como praticar a educação. Ele visualizava uma estrutura educacional organizada e a educação para esse teórico era um valor social de função prática e com um papel fundamental de mudança social, integrando as crianças a sociedade e oferecendo-as condições de adaptação.

Nessa década de 1930, o Estado tentava conter a massa de crianças nas ruas, pois as considerava uma ameaça devido à exposição a várias doenças e a maus comportamentos, então as educavam para prevenir e evitar problemas sociais. Sendo a educação assim considerada utilitária, a Escola Nova teve como seu princípio a organização do ensino primário, firmando a Pedagogia a partir da experiência infantil. Outro problema dessa fase foi à escassez de profissionais qualificados e preparados para as atribuições das instituições destinadas às classes desfavorecidas. Muitos pioneiros da educação criaram cursos para a formação de professores que pudessem atender a criança pobre, pautados em uma organização que levava em consideração desde os conteúdos até toda estrutura necessária. Defendiam que todas as etapas deviam ser função primordial do Estado.

Conforme Saviani (2009), nos anos 1960 a instituição escolar concretiza-se como um espaço reprodutor das desigualdades da sociedade capitalista (reprodutivismo), no que concerne às teorias sociais que pensavam a área educacional. Nos anos 1980 e 1990, acrescenta-se a essas teorias uma perspectiva multiculturalista, focada mais nas possibilidades de produção cultural, na transmissão de saberes e na construção de alternativas de transformação social via escolarização.

A escola passa a ser pensada também desde a construção dos conhecimentos e de uma cultura de direitos humanos, de aquisição da cidadania a partir do processo de ensino-aprendizagem. No entanto, boa parte das escolas se detém a ensinar os conteúdos restritos aos “códigos curriculares”. Caem na lacuna específica de um currículo fechado por áreas, necessário e pertinente a esse período da vida das crianças, mas que não se mostra suficiente para a formação plena de um sujeito cidadão e crítico.

1.3 PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E TRANSFORMAÇÃO SOCIAL

Segundo Saviani (2009) a concepção de educação e escola continua sendo equivocada entre uma grande parte de toda sociedade, comunidade escolar, família e até mesmo de alguns próprios profissionais da área. Uma vez, ainda conforme Saviani (2009) entende-se a escolarização apenas como um direito mascarado de dever, a preocupação volta-se a manutenção das necessidades de escolarização curricular das crianças. Não se considera a importância de olhar para os alunos como potencializadores do aprender e ensinar emergentes em todos os aspectos do ser humano.

É de extrema importância que todas as atividades pedagógicas sejam exercidas como uma tarefa da criação e da significação do mundo para o aluno, o que ultrapassa a transmissão de conhecimentos. O educador carrega intrinsecamente, como na concepção de Freire (2011), “a capacidade do ser humano de avaliar, de comparar, de escolher, de decidir, de intervir no mundo que precisam ser exercidas no crescimento e desenvolvimento dos pequenos sujeitos”. Pensar, indagar-se, indagar aos demais, duvidar, experimentar hipóteses de ações, todas são atividades que devem ser asseguradas como direito de aprender a decidir e a viver.

A escola, como um espaço essencial para a socialização, desenvolvimento integral psicossocial e cognitivo das crianças, torna-se um lugar de formação do conhecimento e do sujeito cidadão do mundo. Nessa perspectiva, a educação embasa-se em uma plataforma ampla, não só de conteúdos postos pelo currículo, mas sim para a construção dos saberes. Além do desenvolvimento cognitivo, social e crítico, estimula-se dessa maneira a autonomia da criança, valorizando o que ela quer e faz por si só, agindo com independência e segurança. Conforme o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (BRASIL, 1998, p.15):

O brincar, jogar, imitar e criar ritmos e movimentos, as crianças também se apropriam do repertório da cultura corporal na qual estão inseridas. Nesse sentido, as instituições de educação infantil devem favorecer um ambiente físico e social onde as crianças se sintam protegidas e acolhidas, e ao mesmo tempo seguras para se arriscar e vencer desafios. Quanto mais rico e desafiador for esse ambiente, mais ele lhes possibilitará a ampliação de conhecimentos acerca de si mesmas, dos outros e do meio em que vivem.

Dessa forma, parte do educador propiciar momentos que envolvam a ação do processo de ensino aprendizagem, com os auxílios por exemplo, dos jogos e brincadeiras

possibilitando um leque de aprendizados para ampliação de seus conhecimentos, suas competências, o desenvolvimento do raciocínio, e de um sujeito social capaz de encontrar soluções das diversas problematizações do seu dia-a-dia e para o rompimento de barreiras e pré-conceitos sociais. Isso pode auxiliar numa escola que pretenda reduzir desigualdades sociais.

Falk (2004) argumenta que é com uma troca de atitudes de confiança em relação à educadora e a criança, a partir do diálogo, do interesse e do comprometimento para com os pequenos, que se possibilita existir uma relação afetiva de ensino e aprendizagem. Além de um crescimento saudável e de qualidade plena no desenvolvimento da criança, conseqüentemente resultará também em um ofício prazeroso e contribuinte para a professora e todo âmbito educacional.

A busca por um equilíbrio entre o tempo e as experiências vivenciadas pelos alunos e os professores devem tornar momentos com sentido e crescimento do afeto, do lúdico e do conhecimento de todas as áreas. Os espaços explorados em conjunto por todos os envolvidos do ensino e aprendizagem primeiramente devem confiar na capacidade da criança. Assim, ainda para Falk (2004, p. 34), a investigação experimental descobre cada vez mais facetas da competência da criança. Pois, em concordância Holm (2007, p. 13) afirma-se que “[...] as crianças pequenas se preparam para o futuro, e cada uma se expressa de uma maneira diferente. A criança sente alegria ao utilizar outra linguagem, outro meio de expressão no dia-a-dia”.

O professor deve compartilhar com os alunos aquelas observações que sinalizam seus avanços e suas possibilidades de superação das dificuldades, incentivar o pensamento espontâneo das crianças e não apenas buscar respostas prontas. Propiciar práticas que concretizem a organização de um currículo flexível e humanizador, fomentador de alternativas de transformação social, centradas em atividades de construção e interação que contemplem as cultura e experiências dos estudantes em todos os aspectos.

De acordo com Klisys (2010), o educador tem que estar disposto a seguir e coordenar esse caminho com os educandos. Deve estar preparado para compartilhar o objetivo do projeto com as crianças, pois essas precisam estar empenhadas numa tarefa em comum que envolve produção e criação. Os conteúdos da aprendizagem se concretizarão nas ações das mesmas e isso terá um significado para elas. Educar significa

ampliar escolhas, ter a capacidade de inventar-se e reinventar-se constantemente, firmando os alunos como sujeitos sociais críticos e aptos para a transformação social.

2 EDUCAÇÃO E DESIGUALDADE SOCIAL

O significado de sociedade, conforme o Dicionário do Pensamento Social do século XX (1996), diz respeito à totalidade dos seres humanos na terra, em conjunto com suas culturas, instituições, capacidades, ideias e valores. Mas, ao tempo em que se indica uma certa totalidade na condição da espécie humana, há um abismo imenso em relação aos acessos aos espaços de poder e aos bens e recursos escassos.

Segundo as teorias de Marx (1818-1883), para se referir a uma população, é preciso compreender que são as classes sociais que a compõem e que seus elementos são fundamentais para o seu desenvolvimento, por exemplo, o trabalho assalariado, o capital etc. As categorias econômicas exprimem formas de vida, determinações de existência, em todas as formas e sociedades se encontram um modo de produção determinado. Sendo assim, considerando que vivemos no modo de produção capitalista, a primeira característica essencial do sistema capitalista é criar seus produtos com o caráter de mercadorias. O próprio trabalhador aparece como vendedor da sua força de trabalho, se colocando como mercadoria, mesmo que sobre a pecha de trabalhador livre assalariado.

Portanto, para esse regime as relações jurídicas, bem como as formas do Estado têm suas raízes nas condições de existência. Assim, é a infraestrutura econômica que condiciona a vida política, cultural, religiosa e jurídica da sociedade. As relações de produção social da própria existência organizam o homem aos moldes da estrutura econômica da sociedade, que correspondem a formas sociais determinadas de consciência. Ou seja, “não é a consciência do homem que determina a realidade, é a realidade social que determina sua consciência” (MARX E ENGELS, 2012).

Os operários assalariados, os capitalistas e os latifundiários, formam as três grandes classes da sociedade moderna, baseada no regime capitalista de produção. É tendência constante e lei de desenvolvimento de produção, converter-se o trabalho em trabalho assalariado e os meios de produção em capital. Contendo em seu eixo, também, o exército industrial de reserva, com três formas flutuantes: a superpopulação, ora atraída, ora despedida das indústrias; a população latente, na qual o trabalhador rural tem seu fluxo constate para as cidades e é rebaixado ao nível mínimo de salário; e a terceira categoria, a estagnada, que constitui parte do exército de trabalhadores em ação, mas com ocupação totalmente irregular.

Para problematizar as contribuições da escola para a transformação social, é fundamental que conceituar os termos “igualdade” e “desigualdade”. Conforme o Dicionário do Pensamento Social (1996, p. 372), “igualdade social” é a ideia de que as pessoas devem ser

tratadas como iguais em todas as esferas institucionais que afetam suas oportunidades de vida: na educação, no trabalho, nas oportunidades de consumo, no acesso aos serviços sociais, nas relações domésticas e assim por diante. Dentre esse movimento há duas perspectivas: a igualdade de oportunidades e a igualdade de resultados.

Na primeira, defende-se que as pessoas deveriam ter iguais possibilidades de alcançar todos os benefícios e recompensas disponíveis pela sociedade. Ter por seu esforço uma posição numa sociedade dependendo somente da sua livre escolha, sem considerar qualquer tipo de acesso injusto ou privilégio que contribua ou impeça sua trajetória de vida. Principalmente a educação para desenvolver suas habilidades deveria ser promovida como o ponto de partida para todos, desde crianças.

Para a igualdade de resultados, ou de renda (ganhos ou riquezas), não se consegue estabelecer um padrão mínimo do que todos deveriam atingir, uma vez que cada pessoa possui particularidades e demandas familiares a suprir que não podem ser mensuradas e calculadas dentro de uma estatística comum a toda a sociedade.

Dessa forma, a sociedade atual reflete vários conflitos em relação às semelhanças e diferenças que se baseiam nos seguintes aspectos: bens materiais, etnia, sexo, cultura e outros. Tais atores sociais e seus respectivos grupos convivem sobre aspectos diferentes ao acesso de bens ou propriedades, separados também por gênero, idade, religião e etc. Podemos chamar essas divisões de estratificação social. Segundo Giddens (2005, p. 234), “existiram quatro sistemas básicos de estratificação nas sociedades humanas: a escravidão, a casta, o estamento e a classe”.

Dentro desses sistemas, a escravidão que atualmente ou legalmente está quase erradicada no mundo, é uma das formas extremas de desigualdades humanas, pois o ser humano não passa de um objeto, uma propriedade privada. A casta refere-se ao sistema em que os indivíduos que não forem fiéis aos rituais e aos deveres de sua casta (seu grupo social de nascença) renascerão em uma posição inferior na próxima encarnação. E os estamentos feudais constituíram em estratos que possuíam diferentes obrigações e direitos entre si. Ainda segundo Giddens (2005, p. 234), classe social define-se como:

[...] um agrupamento, em larga escala, de pessoas que compartilham recursos econômicos em comum, os quais influenciam profundamente o tipo de estilo de vida que podem levar. A posse de riquezas, juntamente com a profissão, são as bases principais das diferenças de classe. As classes diferem das antigas formas de estratificação em muitos sentidos. [...] A classe de um indivíduo é, pelo menos, de alguma forma, conquistada, e não simplesmente determinada no nascimento. As classes dependem de diferenças econômicas entre agrupamentos de indivíduos – desigualdades na posse e no controle de recursos materiais.

Na visão de Marx é possível conceituar classe social como um grupo de pessoas que se encontraram em uma relação comum com os meios de produção, os quais retiram o sustento para sua sobrevivência. Na antiguidade, as duas classes principais estavam entre os donos das terras e os que serviam a esses para produzir manualmente nesses territórios. Nas sociedades modernas essas classes formaram-se pelos que possuíam novos meios de produção, ou seja, os donos industriais/capitalistas, e os que necessitavam vender seu trabalho para poderem viver, assim chamados de proletários. Segundo o próprio Marx, essa relação é de exploração desde sempre, só não tão óbvia no sistema capitalista:

Até hoje, a história de toda sociedade é a história das lutas de classes. Homem livre, mestre de corporação e aprendiz – em suma, opressores e oprimidos sempre estiveram em oposição, travando luta ininterrupta, ora velada, ora aberta, uma luta que sempre terminou ou com a reconfiguração revolucionária de toda a sociedade ou com o ocaso conjunto das classes em luta. (MARX E ENGELS, 2012, p.44).

Nessa relação de exploração, o fio condutor do sistema chama-se mais-valia, que se caracteriza como a fonte de lucro do capitalismo e continua fazendo com que os trabalhadores produzam mais para seus “patrões” do que recebem em seus salários. Nesse contexto, esse sistema baseado na exploração do trabalho, o ser humano tem o poder de produzir em suas mãos, contudo a distribuição das riquezas é uma via única. Somente quem tem o poder é quem detém os ganhos, impossibilitando a igualdade social e cultural entre as classes sociais.

Segundo Marx e Engels (2012), “a análise da existência de um grupo social somente é possível se considerarmos o indivíduo e sua relação contextual, a condição real a qual se encontra”. O relacionamento entre as classes sociais existe com a intervenção do Estado Moderno, que “legaliza” o contrato entre trabalhador e patrão. E é exatamente sobre esse “negócio” que as lutas de classes acontecem, sejam elas pelo embate e a busca de condições melhores e dignas aos trabalhadores ou pelas demandas de maior lucratividade por parte dos capitalistas.

Na mesma medida em que se desenvolve a classe capitalista, desenvolve-se também o proletariado, a classe dos trabalhadores modernos, que só sobrevivem à medida que encontram trabalho, e só encontram trabalho à medida que seu próprio trabalho multiplica o capital. “Esses trabalhadores, que precisam vender sua força de trabalho para sobreviver, são uma mercadoria como qualquer outro artigo vendido no comércio, sujeita, portanto, a todas as vicissitudes da concorrência e a todas as oscilações do mercado” (MARX E ENGELS, 2012, p.51).

Os sujeitos não conseguem “escrever” sua história da maneira que querem, estão condicionados pelo meio em que vivem. Apesar de estarem condicionados a um modo de estruturação quase determinante, pode se ter capacidade para reagir a essa condição e até

mesmo transformar essa realidade, pois os homens fazem a sua história, mesmo que em condições não escolhidas por eles. O desenvolvimento de processos na divisão do trabalho acarreta a divisão das classes. Diariamente o trabalhador produz mais e acaba exaurindo-se mais, em função dos benefícios e o lucro apenas do empregador.

Muito se tem discutido acerca dos conflitos entre os capitalistas e os operários, e essa discussão se dá no momento em que a classe trabalhadora se percebe explorada, trabalhando mais, enriquecendo a classe capitalista. Esse momento em que os trabalhadores lutam pelos seus direitos demora a acontecer, e a mobilização é incerta, devido ao processo de alienação. Segundo Outhwaite e Bottomore (1996, p.7):

[...] o termo refere-se a uma sensação de estranhamento da sociedade, grupo, cultura ou do eu individual, que as pessoas comumente experimentam quando vivem em sociedades industriais complexas, em particular nas grandes cidades. A alienação evoca experiências como a despersonalização diante da burocracia, sensações de impotência para influir nos eventos e processos sociais e um senso de falta de coesão nas vidas pessoais. O fato de alienação nesse sentido geral constituir um problema recorrente nas sociedades contemporâneas, como a nossa própria, é tema proeminente na sociologia da moderna experiência urbana.

É nesse contexto social que a escola tem papel fundamental na formação em massa dos indivíduos que atuarão como cidadãos. Nessa esfera poderão servir ou não como engrenagem para a reprodução da sociedade capitalista. Sendo a maior instituição que subsidia o processo de ensino e aprendizagem para a população, seja a escola dotada de um ensino tradicional ou inovador, que integre ou não a partir da realidade dos educandos, parece essencial possibilitar ao aluno condições para se produzir enquanto sujeito questionador e buscar diferentes conhecimentos.

Através de quais influências externas, criadas pelas oportunidades da vida e educação, esse impulso tem sido estimulado, reprimido, sublimado, ou até convertido em seu o posto, num desejo de humilhação? Quais têm sido até agora os canais sociais típicos através dos quais esta sede de poder tem sido mitigada? Portanto, levando mais e mais em conta a totalidade das estruturas sociais apresentadas pela história, pode-se indagar por que em diferentes constelações esses impulsos de poder acumularam-se em diferentes pontos da textura social e qual foi o papel daquelas instituições sociais particulares em que eles foram libertados. Como as instituições garantiram que o indivíduo pudesse satisfazer sua sede de poder por diferentes caminhos? Podemos nos tornar conscientes os princípios através das quais as instituições sempre têm moldado inconscientemente o caráter dos povos e, com o auxílio desse conhecimento, não poderíamos reorganizar as instituições em linhas novas e mais humanas? (FERNANDES, 1973, p.325).

Pensa-se fundamental que a escola ajude a tornar possível o direcionamento ao pensar, à autonomia, à criticidade do aluno como sujeito social. Segundo a LDB 9.394/96, no Art. 22,

“a educação básica tem por finalidades desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores” (BRASIL, 2010, p. 9).

A escola está desafiada em todo momento a encarar as indagações e os dilemas enfrentados por toda comunidade educacional em seu cotidiano. Para atuar numa perspectiva que consiga ir além dos conteúdos, é preciso ao menos tentar promover uma educação integral da criança, trabalhar a diversidade em todos os seus aspectos, sejam eles sociais, culturais, políticos, econômicos, éticos, estéticos, étnicos e de gênero. Assim, afirma Freire (2011) que “um professor mal imagina o que pode representar um singelo gesto para seus alunos. Por mais que esse não signifique algo de imediato, poderá fazer tamanha diferença na formação do educando”.

Este saber, o da importância desses gestos que se multiplicam diariamente nas tramas do caráter socializante da escola, o que há de informal na experiência que se vive nela, de formação ou deformação, seja negligenciado. Fala-se quase exclusivamente do ensino de conteúdos, ensino lamentavelmente quase sempre entendido como transferência do saber. Creio que uma das razões que explicam este descaso em torno do que ocorre no espaço-tempo da escola, que não seja a atividade ensinante, vem sendo uma compreensão estreita do que é educação e do que é aprender (FREIRE, 2011, p.44).

Dessa forma, a escola tende sempre a procurar criar condições para que a construção do conhecimento de todos da comunidade escolar aconteça. E que a ruptura com a reprodução da condição social seja transformada pelo fato de a escola realmente ter em sua função a compreensão de um lugar formador de produção crítica de olhares e posições tanto individuais ou de coletividade diante do mundo. Trabalhar em uma perspectiva criteriosa de transformação social, segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais (1997, p.107):

[...] o conceito de igualdade deve ser sofisticado pelo de equidade. De fato, na grande maioria das vezes, as pessoas não se encontram em posição de igualdade. Nasceram com diferentes talentos, em diferentes condições sociais, econômicas, físicas, etc. Seria injusto não levar em conta essas diferenças e, por exemplo, destinar a crianças e adultos os mesmos trabalhos braçais pesados (infelizmente no Brasil, tal injustiça acontece).

Nesse sentido, de possibilitar e potencializar o desenvolvimento pleno das crianças, a escola pode se tornar a maior e fundamental instituição educadora e formadora do cotidiano delas.

3 REFLEXÕES A PARTIR DO CHÃO DA ESCOLA

As ideias de Marx demonstraram as contradições e as desigualdades geradas pela sociedade capitalista. Dessa forma, a educação é também um produto moldado pelas pressões e conflitos de uma sociedade que:

[...] constitui-se em um sistema de organização da economia que pressupõe a existência de proprietários individuais dos meios de produção e, também, a existência de trabalhadores emancipados de obstáculos feudais, tradicionais, como a servidão, a escravidão etc. O curso histórico do capitalismo – ultrapassadas suas origens manufatureiras e sua era heroica de luta contra o feudalismo – apresenta a nível econômico e social dois fenômenos fundamentais: - o surgimento de um capital concentrado e com vocação monopolística que, uma vez exauridos os mercados internos, tende a expandir-se pelo mundo todo, constituindo uma vasta rede imperialista; e - o surgimento de uma classe operária organizada, que se apresenta com clara vocação universalista (CATANI, 1984 p.47).

Fatores desafiadores à educação de qualidade aumentam as dificuldades aos recursos didáticos pedagógicos e posicionamento da escola na contemporaneidade. As instituições muitas vezes tornam-se apenas um conjunto de meios e ações para o acesso e manipulação das ferramentas pragmáticas de conteúdos pontuais e mínimos exigidos e oferecidos na educação básica. O que parecem poder oferecer, basicamente, são as disciplinas ministradas com uma transposição didática razoável que sirva de utilização posteriormente nos meios e disponibilidade de bens e serviços.

A maximização da produtividade do trabalho pedagógico suporia, afinal de contas, não somente o reconhecimento da distância entre as competências linguísticas do emissor e do receptor, mas ainda o conhecimento das condições sociais de produção e de reprodução dessa distância, isto é, o conhecimento tanto dos modos de aquisição das diferentes linguagens de classe quanto dos mecanismos escolares de consagração e, portanto, de perpetuação das diferenças linguísticas entre as classes sociais (BOURDIEU E PASSERON, 1982, p.138).

A possibilidade de a escola constituir um lugar de contribuição com a transformação social aparece em alguns dos argumentos aqui analisadas. A ampliação de horizontes educacionais, além de produzir a construção do conhecimento com os alunos, pode desnaturalizar conceitos preconceituosos e problematizar a relação fundamental que é entre o indivíduo e sociedade. O impacto que uma educação que não se destina apenas para determinada classe social tem enorme diferença em seus resultados. Conforme Barbosa (2012, p.19):

O exercício aqui realizado permite reforçar uma perspectiva, que não é apenas analítica, que vê na escola um instrumento forte e eficaz de luta contra as desigualdades sociais. Ou seja, ao mesmo tempo em que enfatiza a importância do “efeito estabelecimento”, dá margem a enfoques menos determinísticos sobre o papel da educação nas sociedades modernas. Dessa perspectiva, pode-se pensar em boas escolas que produzam efeitos benéficos, em termos de aprendizado, de caráter efetivamente universal.

Sendo assim, uma vertente escolar que apresenta o objetivo pedagógico-educacional que leva em conta a multiplicidade e complexidade das demandas sociais e que conseguem interagir nesse espaço educacional, pode romper com as barreiras das diferenças entre classes sociais e atingir bons resultados. Segundo Nogueira e Nogueira (2002, p.21):

[...] a educação escolar, no caso das crianças oriundas de meios culturalmente favorecidos, seria uma espécie de continuação da educação familiar, enquanto para as outras crianças significaria algo estranho, ou mesmo ameaçador. A posse de capital cultural favoreceria o êxito escolar, em segundo lugar, porque propiciaria um melhor desempenho nos processos formais e informais de avaliação. Bourdieu observa que a avaliação escolar vai muito além de uma simples verificação de aprendizagem, incluindo um verdadeiro julgamento cultural e até mesmo moral dos alunos.

Dessa forma, as relações travadas na escola e a identificação, compreensão e valorização dos interesses e saberes trazidos pelos alunos e seus processos de produção e significação possibilitam ao docente um fazer pedagógico construtivo e não meramente de transmissão de conteúdo. O professor que consegue trabalhar na perspectiva dessas relações poderá estar propenso a contribuir para evolução na trajetória pessoal, escolar e profissional de seu estudante. Como já defendia Freire (2011, p.24) “a reflexão crítica sobre a prática se torna uma exigência da relação teoria/prática sem a qual a teoria pode ir virando um blá-blá-blá e a prática, ativismo”.

A partir dos argumentos trazidos até aqui, procuro refletir sobre a prática pedagógica com foco na minha atuação docente, durante o estágio obrigatório no ensino fundamental, por meio de um diário de bordo, o qual todos os dias foram anotadas as problematizações e inquietações no contexto educacional de uma escola pública de periferia no município de Erechim RS.

A compreensão da importância do ato da ação-reflexão-ação ajuda, conforme Freire (2011), “a revelar que o ensinar dos conteúdos vai além do contexto escolar, e é preciso ver e ouvir a criança através de suas vivências compartilhadas e socializadas entre professores e alunos, para que assim possamos problematizar e refletir sobre as práticas, e se estas realmente alcançam a subjetividade no processo de ensino e aprendizagem”. Pode mostrar, assim, que o

sujeito não é apenas um mero reprodutor do saber do professor, mas que em sua autonomia é capaz de abstrair os conceitos refletidos na prática social.

Sabe-se que o cotidiano escolar é um desafio constante e diário para o professor. Portanto, cabe a cada um traçar suas metas, buscar novas metodologias para aprimorar seu trabalho juntamente com as demandas dos alunos e da escola, sempre em busca de uma educação de qualidade. Para Freire (2011, p.109), “o espaço pedagógico é um texto para ser constantemente lido, interpretado, escrito e reescrito”.

Não obstante, a partir das intervenções realizadas na escola, pretendeu-se trabalhar, dentro de um contexto social onde houvesse incentivos ao ensino e aprendizagem permeados pelo diálogo, respeito às diferenças e relação do conjunto formado pela turma. Visei desenvolver a capacidade própria de o aluno se identificar com si mesmo e suas relações, que proporcionassem prazer e avanços na construção do conhecimento e do sujeito social.

Nesse sentido, o objetivo geral dessa prática foi propiciar situações de aprendizagem que movimentem a rotina diária, estimulando a busca pela construção do conhecimento, esse que envolve o conhecer de si e dos outros por meio da partilha de saberes, e acima de tudo fazer com que os mesmos desfrutem e compreendam os benefícios do trabalho em equipe.

A partir da referida contextualização apresento a sucinta descrição de algumas observações e intervenções que abarcam a intitulação do tema desse trabalho. Desde o primeiro dia de vivência na escola, pode-se observar conforme característica descrita no Projeto Político Pedagógico da escola que a comunidade escolar é marcada por vulnerabilidade social, classes populares e famílias oriundas de baixo poder aquisitivo. Os estudantes do terceiro ano do ensino fundamental já estavam regrados rigidamente por uma rotina que foi difícil romper. Num primeiro momento de proposta para se trabalhar em grupo, por exemplo, os estudantes tiveram uma reação inesperada, não queriam e como os próprios disseram: “prefiro fazer sozinho, gosto de copiar do quadro profe”.

Em relação à avaliação integral de conteúdos da grade curricular mínima exigida pela legislação, os alunos apresentaram durante o processo de ensino e aprendizagem uma enorme dificuldade na leitura e escrita tanto na codificação e decodificação, quanto ao letramento. Assim, podemos nos remeter, conforme Xavier e Dalla Zen (1998), que afirmam que “um sujeito do letramento que aprende a ler e escrever traz consigo ideias de desenvolver as habilidades de produzir a partir dos efeitos sociais, culturais, políticos, econômicos e cognitivos com os quais interage, devendo ocorrer de acordo com a integração das ações desenvolvidas no ambiente escolar”.

Interação essa fundamental para a formação social e leitura crítica de mundo dos estudantes. Para tal, o planejamento da escola e do professor precisa ir muito além, necessita considerar questões como gênero, raça, etnia, sexualidade, trabalho, cidade, cultura, território, mídia, identidade, fatores que não tem como mais serem negados no exercer das aulas. Mas para que se proponha um planejamento escolar em outra perspectiva, fora dos quadros simplistas de conteúdo por conteúdo, deveria se construir uma visão política e um espaço de luta cultural. Pois, se não for dessa forma, o ensino se torna apenas uma preparação para o mercado de trabalho e aceitação das condições da dominação de classes:

Althusser afirma que o aparelho ideológico dominante e de massa nas “formações capitalistas maduras, após uma violenta luta de classes política e ideológica contra o antigo Aparelho Ideológico de Estado dominante, é o Aparelho Ideológico escolar” (1970, p. 60). Ele será responsável, junto com o aparelho ideológico de Estado político, por garantir a reprodução das relações de produção capitalista e de classe. Esse novo aparelho ideológico (a escola capitalista) irá substituir o poder da Igreja perante seus fiéis como aparelho dominante (LINHARES et al. 2007, p.1502).

Um ponto fortemente evidenciado foi a questão de etnia, as crianças pontuaram inúmeras vezes no decorrer das aulas episódios de racismo e preconceito. Sendo quase que em sua totalidade negros, os mesmos não se aceitam, nem ao menos se identificação com a própria palavra “negro”. Quando foram abordados com a expressão, surpreenderam-se e até me corrigiram: “profe é feio negro, é moreno, ou preto”. Em diversas atividades que propunha desconstruir essa imagem negativa a respeito de todas as etnias, sobretudo os negros, os alunos demonstraram uma resistência, não conseguiam nem falar o termo, pois o tinham internalizado como uma ofensa, um xingamento, uma palavra feia. Procuraram nas tarefas que envolviam pessoas, sempre utilizar a figura de um sujeito “branco” para representar a beleza, a inteligência e principalmente a riqueza.

Uma das discussões mais ferrenhas na sala, com essa problematização da diversidade, foi para mim uma questão crucial e me marcou eternamente: “professora, a escola dos brancos é diferente da dos pretos, lá eles aprendem e nós não sabemos nada, por isso eles são ricos e nós pobres temos que trabalhar”. Nesse momento, minha vontade foi de ter filmado todo aquele debate, de aparentemente crianças ingênuas, mas com um fardo culturalmente constituído há muitos anos, para poder questionar mais uma vez qual é o papel da escola na vida desses pequenos.

Após alguns dias de aula, sempre nessa perspectiva de desnaturalizar conceitos necessários tanto para a prática docente quanto para toda a comunidade educacional e a sociedade em si, as crianças continuavam a usar o termo “negro” como ofensa, xingamento e

não se reconheciam nem admitiam que o outro os chamassem assim. Ocorreram intervenções no sentido de reconstruir com eles o processo histórico cultural que o país vivenciou, para que todos conhecessem e pensassem sobre o que inclusive os negros passaram e o que representam hoje para o mundo.

Foi a partir do diálogo, interesse e comprometimento docente para com os educandos que se possibilitou existir uma relação afetiva de ensino e aprendizagem e desnaturalização do que era “dado” como certo até então para os mesmos. Que até o fim da experiência do chão da sala de aula, trouxe resultados significantes no trato de casa aluno com seus pares e em relação à etnia e no exercer da diversidade.

Essas mesmas crianças, nesse contexto, que ora vislumbram algo de bom na escola, na sua grande maioria não acreditam como seus pais que poderão por meio dessa instituição e desse ensino mudar de vida. Quase todas as famílias não trabalham formalmente, são vendedores ambulantes, da construção civil e catadores de lixo. Demonstram pelos seus atos o quanto são carentes de afeto, carinho, compreensão e de oportunidades. Usam a violência verbal e física para expressarem seus sentimentos, uma vez que são colocados como excluídos por serem da periferia, pobres e “pretos”.

Nessa sala de aula, todos os dias ouvi e revivi com os alunos vários casos de criminalidade por eles relatados, dos seus parentes muito próximos (pai, mãe, irmãos, tios, etc...). Eram descritas prisões por tráfico de drogas, violência, alcoolismo, morte, roubo. Assim eram os dias. O mundo dos problemas sociais era quase o único existente para eles, compartilhando suas infâncias com o preconceito, a criminalidade, a pobreza e o conformismo. Ao ponto de fazer parte do cotidiano da escola que nos dias de chuva, a maioria dos estudantes faltava aula porque não tinham guarda-chuva ou calçado que não molhasse os seus pés.

Tais situações são continuamente lembradas pela experiência direta ou mediata e também pelas análises macro sobre as derrotas ou êxitos parciais das crianças, ou mais indiretamente, pelas apreciações do professor, que, ao desempenhar o papel de conselheiro, leva em conta, consciente ou inconscientemente, a origem social de seus alunos e corrige o que poderia ter de abstrato um prognóstico fundado unicamente na apreciação dos resultados escolares. “Os objetivos das famílias”, escrevem Alain Girard & Henri Bastide (apud BOURDIEU, 1998, p.47) “reproduzem de alguma maneira a estratificação social, aliás tal como ela se encontra nos diversos tipos de ensino”. Se os membros das classes populares e médias tomam a realidade por seus desejos, é que, nesse terreno como em outros, as aspirações e as exigências são definidas, em sua forma e conteúdo, pelas condições objetivas, que excluem a possibilidade de desejar o impossível” (BOURDIEU, 1966, p.47).

Ao longo desse percurso de ensino e aprendizagem, observei que os alunos são pessoas cheias de vida, interessantes, queridas, meigas, muito inteligentes, divertidas e prontas para soltar sua imaginação – mas precisam de impulso para tanto. Como futura docente, tenho esperança de poder tornar-me essa propulsão, necessária a educação, apesar de um cotidiano regrado a quatro paredes da sala de aula e que não se “liberta” dos muros da escola e nem da sociedade. Conforme Arroyo (2010, p. 50), “reduzir o papel da escola fundamental e média a ensinar é enfatizar dimensões docentes, ensinantes, e frequentemente esquecer dimensões formadoras. E esse pode ser o paradigma numa sociedade que dificulta a transformação social, e prioriza a reprodução do atual estado de coisas”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir desta pesquisa, constatei que um dos princípios possíveis para a escola é ter seu trabalho educacional comprometido com a formação social dos sujeitos. Para tanto, toda a comunidade escolar precisa ter conhecimento e legitimidade dos direitos e deveres de cada indivíduo e sua coletividade. Para que, dessa forma, a necessidade e reivindicação de diversos grupos sociais que anseiam por uma educação pública de qualidade, seja realidade nas instituições escolares.

O papel da escola pode ir muito além do fazer pedagógico “conteudista”, ou seja, distribuir e depositar conhecimento fragmentado para os alunos já não pode ser mais prática docente única. Parece fundamental objetivar metas e construir projetos que de fato transformem a vida dos estudantes, que os mesmos com o saber construído ampliem suas possibilidades, alcancem autonomia e busquem a sua emancipação. Assim, a avaliação integral do processo educacional deve ser considerada como um meio de investigar e intervir no ensino-aprendizagem dos alunos, da própria função docente e do desenvolvimento do trabalho institucional como um todo.

A ideia de uma educação emancipatória preza prioritariamente pela participação e escuta de todos os sujeitos envolvidos nos processos de aprendizagem. Caracterizando-se como um processo de descrição, análise e crítica de uma dada realidade visando transformá-la, com um elo libertador. A escola aqui deve ouvir a todos que integram o cenário educacional, estudantes, professores, pais e sociedade fazem-se voz ativa – o que poderá permear as relações de diálogos e discussões em questão do conhecimento. Partindo-se do acesso e reflexão do que é real no determinado momento, para que se situem ações possíveis de mudança em futuro próximo.

Mas cabe aqui a tomada de decisão e a apresentação de postura do meio escolar diante o contexto social. Pois essa educação resultará em direções propositivas, somente com a participação e envolvimento de cada um dos seus sujeitos. Uma vez que tarefas de cima para baixo são impostas aos atores envolvidos, não mais se faz uma educação emancipatória ou democrática.

Não posso me perceber como uma presença no mundo, mas, ao mesmo tempo, explicá-lo como resultado de operações absolutamente alheias a mim. Neste caso o que faço é renunciar à responsabilidade ética, histórica, política e social que a promoção do suporte ao mundo nos coloca. Renuncio a participar e cumprir a vocação ontológica de intervir no mundo. O fato de me perceber no mundo, com o mundo e com os outros me põe numa posição em face do mundo que não é de quem nada tem

a ver com ele. Afinal, minha presença no mundo não é a de quem a ele se adapta, mas a de quem nele se insere. É a posição de quem luta para não ser apenas objeto, mas sujeito também da história (FREIRE, 2011, p. 53).

Os professores podem potencializar seu trabalho rumo a uma educação transformadora buscando por metodologias reflexivas em torno da prática docente. Contribuindo com a construção e formação do conhecimento dos alunos e de si mesmos, o que os difere de uma simples coleta de dados entre acertos e erros. “prova” e “nota”, como resultado final da aprendizagem, podem representar muito pouco.

A literatura analisada para elaboração deste Trabalho de Conclusão do Curso de Pedagogia ajudou a refletir sobre as possibilidades de “driblar” as desigualdades sociais com a oferta de recursos no processo de ensino e aprendizagem, que contribuam para a superação dos desafios educacionais e sociais. Redefinir o papel da escola pode direcionar a instituição para conceitos como igualdade, qualidade, gestão democrática, liberdade, emancipação, valorização e formação docente. Uma nova escola, que coloque isso tudo em prática, pode ajudar a minar a reprodução das desigualdades e fomentar um mundo mais justo e com oportunidades para todos.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Maria Ligia de Oliveira. **A qualidade da escola e a desigualdade social: a democratização da escola?**. PPGSA/IFCS/UFRJ.2012.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgada em 5 de outubro de 1988. São Paulo: Saraiva,2010.

BRASIL. Ministério da Educação/Secretaria de Educação Básica. Diretoria de currículos e Educação Integral. **Manual Operacional de Educação Integral**. Brasília, 2013.

BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil** /Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. — Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**: apresentação dos temas transversais, ética/Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BOURDIEU, Pierre e Passeron, Jean-Claude. **A reprodução**. Rio de Janeiro: Editora Francisco Alves, 1982.

BOURDIEU, Pierre. **L'école conservatrice. Les inégalités devant l'école et l'aculture**. Paris,1966.

CATANI, Afrânio Mendes. **O que é capitalismo**. São Paulo. Editora Brasiliense, 1984.

ENGELS, Friedrich. **El origen de la familia, la propiedad privada y el estado**.1975

FALK, Judit (Org.). **Educar os três primeiros anos**: a experiência de Lóczy. JM Editora.Araquara,2004.

FERNANDES, Florestan. **Comunidade e Sociedade**. São Paulo, Editora Nacional, 1973.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 36. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

GIDDENS, Anthony. **Sociologia**. Porto Alegre: Artmed, 2005.

HOLM, Anna Marie. Baby-art: **Os primeiros passos com a arte**. São Paulo: MAM, 2007.

KLISYS, Adriana. **Ciência, arte e jogo: projetos e atividades lúdicas na educação infantil**. São Paulo: Peirópolis,2010.

LIBÂNIO, C. J; OLIVERIA, J. F; TOSCHI, M. S. **A construção da escola pública**: avanços e impasses.2003.

LINHARES, Luciano Lempek; MESQUITA, Peri; SOUZA, Laertes L. de. **Althusser**: A escola como aparelho ideológico do estado. www.pucpr.br/eventos/educere/educere2007

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MARX, Karl e ENGELS, Friedrich. **Manifesto do partido comunista**. São Paulo: Penguin Classisc/Companhia das Letras, 2012.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2010.

NOGUEIRA, Cláudio Marques Martins e NOGUEIRA, Maria Alice. A sociologia da educação de Pierre Bourdieu: Limites e Contribuições. **Educação & Sociedade**, ano XXIII, no 78, Abril/2002.

OUTHWAITE, William; BOTTOMORE, Tom; CABRAL, Álvaro, (TRAD.). **Dicionário do pensamento social do século XX**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1996.

PONCE, Anibal. **Educação e luta de classes**. São Paulo: Cortez, 1994.

RAFAEL, Mara Cecília, LARA, Ângela Mara de Barros. A proposta de Lourenço Filho para a educação de crianças de 0 a 6 anos. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n.44, p. 229-247, dez. 2011.

REGO, Tereza Cristina. **Vygotsky: Uma perspectiva histórico cultural da educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. São Paulo: Autores Associados, 2009.

SEABRA, Teresa. Desigualdades escolares e desigualdades sociais. **Sociologia, Problemas e práticas**, n°59, 2009.

UNICEF. **Percursos da Educação Integral em busca da qualidade e da equidade**. CENPEC: Fundação Itaú Social. São Paulo, 2013.

VIEIRA, Sofia Lerche, e FARIAS, Isabel Maria Sabino de. **Política Educacional no Brasil: introdução histórica**. Brasília: Liber Livro, 2007.

XAVIER, Maria Luisa M.; DALLA ZEN, Maria Isabel H. **Ensino de Língua Materna: para além da tradição**. Porto Alegre: Mediação, 1998.