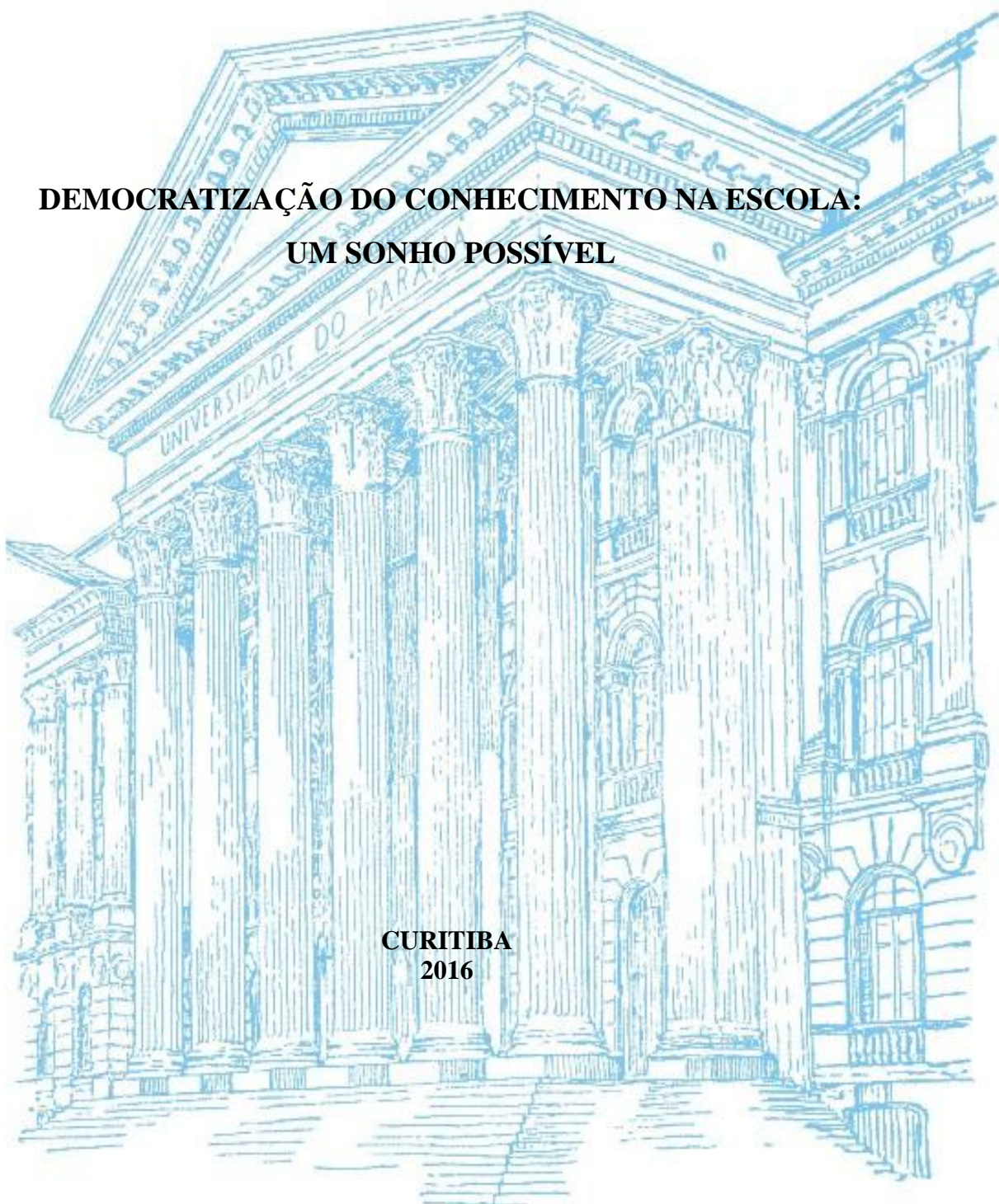


**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
SETOR DE EDUCAÇÃO**

**CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA
MARIA INÊS LACERDA CARNEIRO**

**DEMOCRATIZAÇÃO DO CONHECIMENTO NA ESCOLA:
UM SONHO POSSÍVEL**

**CURITIBA
2016**



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA

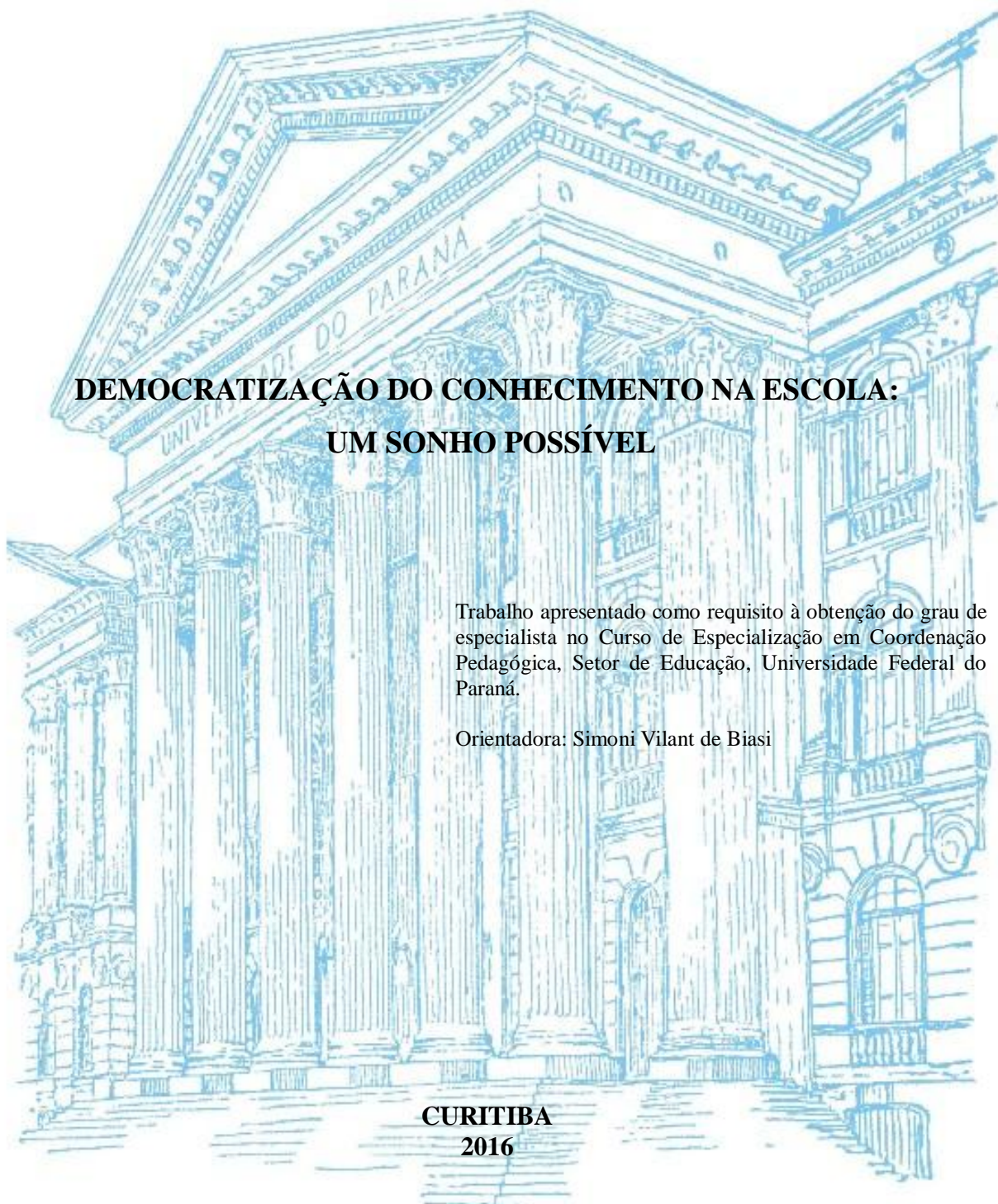
MARIA INÊS LACERDA CARNEIRO

**DEMOCRATIZAÇÃO DO CONHECIMENTO NA ESCOLA:
UM SONHO POSSÍVEL**

Trabalho apresentado como requisito à obtenção do grau de especialista no Curso de Especialização em Coordenação Pedagógica, Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná.

Orientadora: Simoni Vilant de Biasi

CURITIBA
2016



DEMOCRATIZAÇÃO DO CONHECIMENTO NA ESCOLA: UM SONHO POSSÍVEL

Maria Inês Lacerda Carneiro¹

RESUMO

Este estudo tem por objetivo refletir sobre a função social da educação pública, analisando os fatores que interferem no vínculo entre professores e alunos, incluindo a relação de ambos com o conhecimento previsto no currículo escolar. Também pretende sugerir ações para que a escola cumpra sua função na sociedade. Visando superar a tendência tradicional de responsabilizar os estudantes pelo fracasso escolar, a pesquisa buscou compreender os desafios da educação para encontrar soluções possíveis de superação das dificuldades por meio do confronto entre teoria e prática. A revisão da literatura subsidiou a elaboração de um questionário com questões de múltipla escolha que foi aplicado no ensino médio diurno de uma escola pública de Curitiba, totalizando 118 formulários respondidos. Os teóricos consultados consideram que as transformações sociais e a diversidade existente na escola tornam urgente a democratização da relação entre professor, aluno e conhecimento, para cumprir a função social da educação de socialização da cultura que promove a humanização. A ruptura com o modelo tradicional de ensino justifica o investimento no diálogo entre os atores envolvidos, bem como a construção e manutenção do contrato pedagógico em sala de aula para ajustar a mediação da aprendizagem e legitimar a autoridade docente. A respeito da pesquisa empírica, o questionário confirmou as reflexões teóricas, indicando que a maioria dos estudantes prefere relações democráticas: 79% valorizam o contrato pedagógico e a mediação do professor na resolução dos problemas em sala. Com relação ao conhecimento, 59,5% considera mais importante a aprendizagem do que a nota, atribuindo ao aluno a reprovação (60%), motivada pela indisciplina (37%), a falta de estudo (32,8%) e a falta de vínculo entre professor e aluno (29,3%). A partir da reflexão teórica e da pesquisa empírica, o presente estudo abre caminhos para novas reflexões em vista da democratização do conhecimento na escola.

PALAVRAS-CHAVE: democratização, mediação, diálogo, conhecimento, humanização

¹Artigo produzido por Maria Inês Lacerda Carneiro, do Curso de Especialização em Coordenação Pedagógica, na modalidade EaD, pela Universidade Federal do Paraná, sob orientação da professora Simoni Vilant de Biasi. E-mail: pedagoines@gmail.com.

INTRODUÇÃO

A presente pesquisa tem por objetivo refletir sobre a função social da escola e os fatores que interferem nas relações entre professores e alunos, incluindo a relação entre ambos com o conhecimento posto no currículo escolar. Também pretende sugerir ações para que a educação escolar cumpra sua função na sociedade.

A iniciativa se justifica pela consideração de que, embora a sociedade atual valorize o conhecimento e a legislação brasileira tenha democratizado o acesso à educação, na prática ainda não está sendo cumprida a função social de socialização da cultura e a disseminação do conhecimento científico em vista da formação humana.

Na atual conjuntura social brasileira, a escola fica à mercê de ações governamentais desconexas e de cobranças pelos diversos setores da sociedade, que atribuem à educação desafios que interferem na qualidade do ensino, levando à busca de “culpados” pelo fracasso escolar, geralmente focando nos sintomas (indisciplina, desinteresse e dificuldades de aprendizagem dos alunos) e desconsiderando a origem dos problemas.

Considerando a importância da mediação do professor no processo de ensino e aprendizagem, a presente pesquisa buscou refletir sobre a relação entre professor e aluno na escola e a relação de ambos com o conhecimento, compreendendo a necessidade urgente da reconstrução de vínculos positivos para resgatar a prontidão para aprender.

Na revisão da bibliografia, inicialmente, o tema foi problematizado investigando as possíveis causas do fracasso escolar, entre elas, refletindo sobre mudanças na identidade juvenil que provocaram o rompimento com o modelo tradicional de autoridade da escola. Em seguida, foi analisada a importância da construção de vínculos positivos entre professores e alunos, apresentadas considerações a respeito da função social da educação, da especificidade do trabalho pedagógico e da relação do aluno com o conhecimento. Posteriormente, foram aprofundadas reflexões sobre o papel do professor no processo de ensino e aprendizagem e a gestão democrática da sala de aula.

A pesquisa de campo de metodologia qualitativa consistiu na aplicação de um questionário aos alunos de ensino médio de uma escola pública de Curitiba, por ser este o nível em que ocorrem mais casos de reprovação, evasão e abandono escolar.

COLOCAÇÃO DO PROBLEMA: A ESCOLA EM CRISE OU A CRISE DA ESCOLA?

Uma crise só se torna um desastre quando respondemos a ela com juízos pré-formados, isto é, com preconceitos. Uma atitude dessas não apenas aguça a crise como nos priva da experiência da realidade e da oportunidade por ela proporcionada à reflexão. (ARENDRT apud CARVALHO, 1997, p. 21).

Carvalho afirma que o processo de ensino e aprendizagem em uma instituição escolar se sustenta pela combinação de três elementos que estão implícitos no ato de ensinar, ou seja: alguém que ensina – o professor; algo que é ensinado – a disciplina, os conteúdos ou habilidades previstos no currículo; e alguém a quem se ensina – o aluno (CARVALHO, 1997, p. 21-22).

Sendo a aprendizagem um fenômeno complexo, vários fatores intervêm no processo e a dificuldade pode se localizar em um dos pontos da tríade, como, por exemplo, no aluno que ainda não está apto para aprender determinado conteúdo naquele momento; no professor que quer ensinar, mas não encontra a metodologia adequada de intervenção; ou em ambos (CARVALHO, 1997, p.22-23). Complemento a opinião do autor lembrando que a intervenção assertiva na dificuldade apresentada em um dos pontos pode resolver o problema. Por exemplo: se um aluno não está apto para aprender, mas o professor percebe a imaturidade, interfere positivamente e avalia de acordo com o potencial cognitivo do estudante, sua ação contribui para a aprendizagem e evita o fracasso escolar.

Diante do fracasso escolar, Carvalho pergunta: “Qual a razão para tanto: um quarto ou quase metade de nossos alunos não são capazes para o que lhes oferecemos, ou nossas expectativas e formas de atuação não estão condizentes com os alunos que temos?” (1997, p. 23).

Certamente a questão não se restringe à escola, uma vez que, sendo a realidade dinâmica, alterações ocorridas na sociedade interferem no funcionamento das instituições sociais, entre elas, a escola, porque afetam a construção da identidade do estudante e o seu vínculo com a aprendizagem escolar (DAYRELL, 2007, p. 1106).

Refletindo sobre o ensino médio, público-alvo desta pesquisa, uma condição característica da juventude é a necessidade de se relacionar com os seus pares. Atualmente, por várias questões, os jovens buscam, mais do que no passado, conviver em grupos reais ou virtuais, procurando construir com outros jovens sua identidade, muitas vezes adotando marcas de afirmação, como roupas, tatuagens, piercings. Por outro lado, na sociedade massificada atual, que praticamente anula o sujeito singular, os jovens também precisam se diferenciar enquanto indivíduo (DAYRELL, 2007, p. 1110-1111).

Por outro lado, no cotidiano, o formato da escola, com regras e horários e obrigatoriedade do uso de uniforme, vai contra a necessidade de afirmação do jovem, e suas atitudes entram em choque com a autoridade de professores e funcionários.

O conflito se amplia pela alteração do papel socialmente atribuído à escola, que antigamente era considerada o pilar do conhecimento, detentora do saber, mas vem perdendo status, justamente por não ser mais a única fonte de conhecimento, competindo pela conquista do interesse dos jovens com outros espaços culturais e com a mídia, especialmente com a internet. Enquanto os alunos buscam libertação, autoafirmação e informações em rede, a escola e os professores esperam alunos disciplinados, comprometidos e passivos.

A democratização do acesso à educação prevista pela legislação contribui para agravar o problema, ao atrair para as escolas jovens com universos simbólicos sem vínculo com o currículo escolar, provocando alterações na condição de aluno (DAYRELL, 2007, p. 1107).

Especificamente no caso brasileiro, também ocorre a inserção do jovem no mundo do trabalho, desafiando o estudante a escolher pelo estudo propedêutico, visando à universidade, ou a sobrevivência em tempo real, o que constitui “constante tensão entre a busca de gratificação imediata e um possível projeto de futuro” (DAYRELL, 2007, p. 1009).

Paralelamente a essas questões, o jovem brasileiro é vítima da violência social, convivendo com o crime institucionalizado e com a falta de autoridade e de atenção dos pais, fruto da desagregação familiar ou da luta pela sobrevivência, que rouba o tempo para a convivência em família. O jovem também é vítima da negação de seus direitos como cidadão, especialmente os direitos de moradia, saúde, educação, lazer e segurança.

Além da dimensão social e da construção individual, Dayrell explica que interferem na identidade do jovem as dimensões de espaço e tempo. A escola precisa transformar o espaço físico, que é impessoal, em um lugar de construção de laços afetivos e de significados simbólicos (2007, p. 1112). Quanto ao tempo, é característica do ser jovem o foco no presente, porém cada espaço tem uma organização própria do uso do tempo (escola, família, grupo) e a diferença da juventude atual em relação às anteriores é que hoje em dia o jovem passa de um espaço ao outro com muita rapidez, construindo relações voláteis que constituem uma verdadeira “geração ioiô” (PAIS, 2003, citado por Dayrell, 2007, p. 1113). Essa situação, acrescida da ruptura dos padrões tradicionais da sociedade, afetam os jovens, principalmente os mais pobres, que possuem menos garantias, forçando cada um a se constituir individualmente, tornando-se mestre de si mesmo (DAYRELL, 2007, p. 1115).

Assim, o sentimento de solidão, misturado à necessidade de conviver com as diferenças, fruto do acesso das classes populares à educação e da transferência da classe

média para a escola pública devido à perda do poder aquisitivo das famílias, faz conviver no ambiente escolar uma diversidade muito grande de jovens. Como a escola não se preparou para isso, passa a lidar de forma errada e desconfiada com aqueles que se distanciam do padrão abstrato de “aluno ideal”, desconhecendo os alunos reais que não se encaixam nos padrões e nas normas da escola real (2007, p. 1117), gerando tensões dos alunos entre si e entre eles e os professores, bem como a tensão interior entre ser o “aluno ideal”, cumpridor de horários e normas, ou se afirmar como sujeito diante do grupo (DAYRELL, 2007, p. 1118). A situação também provoca ruptura na condição de professor, antes autoridade constituída, que atualmente precisa legitimar diariamente sua autoridade na relação com os estudantes em sala de aula (DAYRELL, 2007, p. 1121).

A solução proposta por Dayrell consiste na reconstrução da relação do jovem com o conhecimento pela renovação do professor, que precisa propor novas abordagens dos conteúdos curriculares, por meio de novas metodologias de ensino que alcancem mais sucesso no processo de ensino e aprendizagem (2007, p. 1122).

É justamente sobre isso que se propõe refletir o presente artigo, ou seja, a necessidade de deixar de sonhar com a escola “ideal” e reconstruir a escola real.

Compreendendo a complexidade do problema, Aquino busca responder à questão da indisciplina pela análise das seguintes dimensões:

a) olhar sócio-histórico: indisciplina compreendida como “sintoma de injunção da escola idealizada e gerida para um determinado tipo de sujeito e sendo ocupada por outro”, conforme já foi dito acima, reflexo da democratização do acesso à educação, sem adaptação da estrutura escolar elitista de outrora (AQUINO, 1996, p. 44);

b) olhar psicológico: indisciplina como fruto de carência psíquica do aluno, provocada pela desagregação familiar, levando à perda do sentido de alteridade (percepção do outro). Em relação ao professor, a carência refere-se à falta do aluno percebê-lo como autoridade responsável pelo ensino; no caso dos alunos entre si, consiste na dificuldade de percepção do direito dos colegas a aprenderem em um ambiente propício para a aprendizagem. Essa falta leva a escola a assumir a função educadora da família, substituindo o trabalho com o conhecimento pelas ações moralizantes, fato que desqualifica a instituição escolar, que deveria continuar sendo responsável pelo conhecimento (AQUINO, 1996, p. 45-47);

c) enfrentamento da dificuldade e proposta de solução: se antigamente a escola se assemelhava a um quartel, em que o aluno aprendiz (agente passivo) se subordinava ao professor (hierarquicamente superior, a quem se devia obediência), a democratização do acesso à escola pelas camadas populares rompeu essa relação (AQUINO, 1996, p.43). A

continuidade desse modelo falido perpetua a exclusão, por meio da nota e pelo fracasso escolar, tirando da escola a parcela da população que não se adapta ao modelo elitista tradicional (AQUINO, 1996, p. 44).

Diante do exposto, a crescente indisciplina pode indicar uma força legítima de resistência e a tentativa de romper com um modelo ultrapassado de escola que já não atende as necessidades do educando. Cabe aos educadores entender a mensagem e evoluir para um modelo menos autoritário, menos elitista e menos conservador (AQUINO, 1996, p. 45).

Portanto, a solução parece estar na maneira como cada um dos polos da relação se posiciona perante o outro, já que o lugar de professor só existe em relação ao aluno, e vice-versa. Ou seja, professor e aluno são parceiros de um mesmo jogo (AQUINO, 1996, p. 50).

Embora muitos profissionais apresentem resistência a esses questionamentos, acusando os teóricos de pensarem a escola se mantendo distantes do ambiente escolar, é necessário aceitar que as considerações dos teóricos partem de pesquisas feitas em escolas reais. E a nova leitura do problema considera que, para superar a indisciplina, é necessário refazer a relação professor/aluno, por meio do diálogo, a partir do qual cada professor constrói um contrato pedagógico e cuida da sua manutenção diariamente, tendo em vista o conhecimento, que é função específica da escola. O investimento em vínculos concretos substitui a busca por modelos de aluno e professor ideal pela procura das possibilidades de cada um na relação, buscando atender as necessidades de ambas as partes na construção de combinados que devem se restringir ao conhecimento (AQUINO, 1996, p. 54).

Contra a acusação de que os alunos não se interessam pelo conhecimento, Aquino afirma que cabe ao professor desestabilizar as certezas trazidas da vida prática, criando a necessidade de pesquisar e reconstruir o saber organizado mediante o respeito às leis e aos princípios de cada disciplina do currículo (1996, p. 52), já que, se não houver obstáculo, o aluno não percebe a necessidade de disciplina e organização e a aprendizagem não se efetiva (GUIMARÃES, 1982, citado por AQUINO, 1996, p. 53).

Outra questão que se coloca a respeito do trabalho escolar é a discussão entre priorizar o conhecimento ou desenvolver princípios éticos. Aquino afirma que os princípios decorrem do conhecimento, citando o físico Stephen Hawking: “Não podemos deduzir como alguém vai se comportar a partir das leis da física. Mas poderíamos desejar que o pensamento lógico, que a física e a matemática envolvem, guiasse uma pessoa também em seu comportamento moral” (1995, p. 135, apud AQUINO, 1996, p. 51).

O enfrentamento da indisciplina é um desafio que exige trabalho conjunto do professor

e da instituição na construção de limites e investimento em capacitação, com cada um buscando ter uma percepção qualitativa do outro (GARCIA, 2010, p. 1). A superação da indisciplina também supõe considerar que família e escola são duas instituições responsáveis pela educação em sentido amplo e precisam articular ações na formação dos estudantes (AQUINO, 1996, p. 4).

A QUESTÃO DO CONHECIMENTO ESCOLAR

Saviani afirma que a função social da escola, principalmente da escola pública, é a sistematização do conhecimento erudito, porque conhecimento também é poder e quem não o alcança passa a ser dominado por aqueles que a ele tem acesso (1984, p. 22).

Para especificar a função da escola, Saviani explica que no processo de humanização, ao transformar a natureza de forma intencional, pelo trabalho, o homem se constrói como pessoa e também produz cultura (ideias, conceitos, valores e símbolos), que constituem ações não-materiais (1984, p. 12). A escola trabalha com essas ideias externas ao educando, tratadas pelas ciências e pelas artes, produzidas historicamente pelas relações entre os homens, compondo uma segunda natureza que é incorporada ao ser biológico (SAVIANI, 1984, p. 13). Sendo responsável pelo conhecimento, é função da educação selecionar o que precisa ser assimilado da cultura e desenvolver as melhores metodologias para que a assimilação se efetive na prática. Também cabe à escola organizar os conteúdos, os meios, espaços e tempos, bem como os procedimentos para ensinar melhor (SAVIANI, 1984, p. 13).

No processo de aprendizagem, o estudante desenvolve mecanismos para dominar o conteúdo e, para que isso aconteça, é necessário tempo, repetição e persistência, até que o conhecido se torne um “habitus” (SAVIANI, 1984, p. 21).

Indo além dessas considerações, Rodrigues enfatiza que no desenvolvimento humano o ser biológico se humaniza por meio das trocas com outras pessoas em sociedade e esse processo acontece de fora para dentro e de dentro para fora. Segundo Kant, citado por Rodrigues, a educação age de fora para dentro da criança, ajudando-a a superar a natureza puramente biológica. Porém, para que isso aconteça, o indivíduo precisa acionar no seu interior potencialidades físicas e intelectuais, além de disciplinar a vontade, condição necessária para desenvolver a autonomia (RODRIGUES, 2001, p. 241).

No processo de humanização, a criança apreende o mundo em sua representação simbólica, desenvolve a linguagem e adquire conhecimentos e habilidades fundamentais para viver em sociedade (RODRIGUES, 2001, p. 246). No convívio com a natureza e com as

outras pessoas, a criança também percebe que, embora seus desejos sejam infinitos, suas possibilidades são finitas, e que é necessário dominar a vontade para se ajustar à realidade. Do domínio da vontade nasce a noção de dever (2001, p. 247-248), a autonomia física e intelectual e o domínio das paixões e emoções (2001, p. 249-250), formando princípios e valores (RODRIGUES, 2001, p. 252).

O autor explica que a formação do sujeito ético inicia na família, seguida de outros adultos que com ele convivem, incluindo outras instituições e espaços sociais. Porém, atualmente, as instituições estão enfraquecidas e a escola continua recebendo crianças e jovens, fato que aumenta a necessidade da formação humana integral na escola (RODRIGUES, 2001, p. 253).

Ainda considerando a relação entre biologia e cultura, mudanças nesta última provocam alterações no pensamento, refletindo no comportamento (LIMA, 2008, p.17). Nesse processo, o individual e o social também se relacionam e, portanto, em uma mesma época e em um mesmo espaço, os indivíduos reagem de forma diferente ao ambiente cultural, cada um atribuindo significados próprios às informações recebidas (LIMA, 2008, p. 23).

Portanto, na interação com as práticas culturais de seu grupo social, a criança constrói sua identidade e sua personalidade pelo desenvolvimento da função simbólica, que é a capacidade de representar mentalmente, por símbolos, aquilo que foi vivenciado na vida concreta, o que lhe permite construir significados e adquirir conhecimento (LIMA, 2008, p. 25-27). Acontece que os alunos chegam à escola com identidades formadas no seu grupo social, diferenciando-se por categorias de classe, etnia, raça, mas a instituição parte de uma visão padronizada de aluno ideal, forjada no padrão historicamente elitista, organizando a diversidade por meio do currículo escolar, que não é neutro e, dessa forma, acaba excluindo aqueles que não se ajustam ao padrão ideal (ARROYO, 2008, p. 22 e 23).

Diante disso, Arroyo defende a continuidade do ensino dos conhecimentos próprios do currículo escolar, mas incorporando a diversidade de linguagens e de sistemas simbólicos vivenciados por diferentes ambientes culturais (LIMA, 2008, citado por ARROYO, 2008, p. 27), dessa forma superando o que Bourdieu acusa de “dupla violência simbólica” praticada pela escola elitista, que impõe às classes trabalhadoras seu padrão cultural e não desenvolve estratégias para a aprendizagem do conhecimento formal (SILVA, 2010, p. 35), gerando as dificuldades de aprendizagem que levam ao fracasso escolar. Contra essa lógica, o professor precisa atuar capacitando-se sobre o conhecimento do cérebro humano para saber como intervir para que todos os alunos aprendam (ARROYO, 2008, p. 32).

Especificamente sobre o vínculo entre o conhecimento escolar e o aluno, é importante

refletir sobre as considerações que Charlot faz a partir de pesquisas por ele desenvolvidas com alunos oriundos das classes populares na França e no Brasil, que, embora constituam culturas diferentes, levaram a conclusões semelhantes. As pesquisas indicam que esses alunos não fazem boa relação com o conhecimento, porque não convivem em seu meio cultural com recursos e práticas legitimados pela escola, que são internalizadas pelas classes privilegiadas. Não se identificando com o universo simbólico da escola, estão presentes nela apenas fisicamente e muitos só visam ao certificado que lhes garante o emprego (CHARLOT, 2005, p. 52).

Assim, o estudante sem vínculo com a aprendizagem considera bom aluno aquela criança ou jovem que vai para a aula pontualmente todos os dias, faz tudo o que o professor manda e passa muito tempo com livros e cadernos. Em consequência disso, é esperado que alcance como recompensa a aprovação. Se ela não acontece, a culpa é do professor, que não ensinou direito. Em sala de aula, o bom aluno escuta o professor como se escuta um gravador, mas não ouve o conteúdo ensinado (CHARLOT, 2005, p. 52). As famílias também funcionam sob a mesma lógica do aluno, mas, para proporcionar aos filhos oportunidades melhores do que as suas, aceitam se diferenciar deles, que, por adquirirem um universo simbólico diverso do dos pais, muitas vezes se afastam deles, gerando o conflito entre pais e filhos. (CHARLOT, 2005, p. 53). Isso explica, em parte, a perda da autoridade e a ruptura dos pais com a escola.

Charlot afirma que a falta de vínculo do estudante com a escola pode ser superada pela resignificação do conteúdo por meio da motivação (estímulo), que é uma ação externa necessária para acionar a mobilização interna (desejo) para aprender. Mas o sentido precisa ter relação com a função da escola, que é o trabalho com o saber. Em caso contrário, o aluno permanece na escola apenas para se relacionar com os colegas. Alguns até querem saber, mas não acionam a disposição interna para se esforçar, pensar e refletir (CHARLOT, 2005, p. 55).

A primeira condição para mobilizar a aprendizagem é tornar a aula interessante. A segunda condição é desenvolver o respeito às normas impostas pela ciência. Por exemplo: para aprender matemática, é necessário respeitar a norma de atribuir sempre o mesmo sentido aos símbolos matemáticos. Outra coisa é aceitar normas arbitrárias construídas historicamente, por exemplo, chamar de “x” o número desconhecido em uma equação matemática. Essa é uma norma arbitrária criada pelos matemáticos. Segundo Charlot, os estudantes que ainda não desenvolveram o “habitus” (SAVIANI, 1984, p. 21; BOURDIEU apud CHARLOT, 2005, p. 65), ou seja, que não interiorizaram o trabalho escolar, têm dificuldade para aceitar o duplo sentido da norma – normatividade e normatização - que está implícito nas disciplinas escolares (CHARLOT, 2005, p. 56). O autor aponta, inclusive, que

essa dificuldade pode explicar a perseguição aos alunos estudiosos, que se destacam, elevando a expectativa do professor e passam a ser vistos como “colaboradores do inimigo” pelos demais.

A RESPONSABILIDADE DO PROFESSOR NA GESTÃO DA SALA DE AULA

Não há como falar em mediação da aprendizagem sem recorrer a Paulo Freire, que foi o grande defensor da educação escolar para a cidadania em vista da libertação. Sua defesa da educação parte da constatação sobre a inconclusão do ser humano, que aprende continuamente com os outros homens pelo diálogo. Para Freire, educar é muito mais do que simplesmente treinar os estudantes (1996, p. 15). Durante toda sua vida de educador ele defendeu a necessidade de educar pelo exemplo, vivendo a ética na prática (1996, p.16). Crítico do tipo de educação chamada de “ensino bancário”, que apenas deposita informações transmitidas ao aluno, que as recebe de forma passiva, Freire afirma que o ato de ensinar consiste em construir conhecimento e isso acontece de forma dialógica, permitindo que cada um realize “sua vocação ontológica de ser mais” (FREIRE, 1996, p. 20).

Frente aos resultados negativos da educação escolar, muito se discute sobre as causas da falta de aprendizagem, geralmente buscando os responsáveis pelo fracasso, levando a sociedade, estado, famílias, professores e alunos a se culparem mutuamente. Paulo Freire se coloca como defensor da classe dos professores, que devem lutar pelos seus direitos e por melhores condições de trabalho, porém, na obra “Pedagogia da Autonomia”, ele se dedica a explicar qual é o papel do professor diante da educação, expondo em que consiste o ato de ensinar.

Devido à falta de espaço neste artigo para refletir sobre cada ato de ensinar, serão apenas comentados os principais princípios e ações que cada professor precisa desenvolver com seus alunos em sala de aula, que são: aprender a pesquisar, para acionar a curiosidade epistemológica, que supera a curiosidade ingênua, fruto do senso comum, que, embora mereça respeito, deve ser superado pela reflexão crítica (1996, p. 32); relacionar o saber trazido pelo educando com o conteúdo a ser ensinado (1996, p. 33) e, respeitando o estudante, relacionar o conteúdo com as implicações do conhecimento na prática, visando formar o sujeito ético (1996, p. 37); ensinar pelo exemplo e pela coerência entre o que se ensina e o que se faz (1996, p. 38); aceitar o novo e rejeitar a discriminação, que nega o outro como sujeito e fere a democracia (1996, p. 41); refletir criticamente sobre a prática, fazendo uma relação dialética entre o que se faz e o pensar sobre o que se faz em comunhão entre quem ensina e

quem aprende, para melhorar a prática (1996, p. 43); reconhecer e assumir a identidade cultural, assumindo-se como sujeito e reconhecendo-se também como objeto, no sentido de que a assunção de si não pode excluir o reconhecimento do outro (1996, p. 46).

Freire enfatiza o papel imprescindível do professor na elevação da autoestima do estudante, considerando o valor das emoções, da afetividade, da sensibilidade e da intuição (FREIRE, 1996, p. 46-51). Também explica que o respeito pela dignidade do outro é um imperativo ético que não permite optar por respeitar ou não alguém, sendo um dever e não um favor tratar a todos com respeito. Sendo responsável pela aprendizagem, o professor tem a obrigação ética de também respeitar o processo de construção da autonomia cognitiva do aluno, não podendo ser autoritário nem licenciado (FREIRE, 1996, p. 66). Também é necessário considerar as condições sociais, culturais e econômicas dos estudantes, compreendendo que o trabalho do professor deve se dar na relação com os alunos e não na relação consigo mesmo e que a avaliação serve para rever e adequar a prática, sendo necessário haver sempre coerência entre o discurso e a ação (FREIRE, 1996, p.71-72). Ensinar exige alegria e esperança de que professor e alunos podem aprender e construir juntos (1996, p. 80-84), que a mudança é possível, a História é possibilidade e não determinação e que o mundo não é, mas apenas está sendo (FREIRE, 1996, p. 85).

Inspirado em Paulo Freire, outro pensador que se destaca na mediação da aprendizagem é Celso Vasconcellos. Ele afirma que cabe ao educador desenvolver no estudante a Alegria Crítica (*Docta Gaudium*), que consiste na satisfação alcançada pelo grupo quando todos conseguem produzir e se desenvolver como ser humano (VASCONCELLOS, 2010, p. 2).

Diante das dificuldades impostas à escola, Vasconcellos se inspira no conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal, de Vigotsky (ZDP), para construir o conceito de Zona de Autonomia Relativa (ZAR), que é o espaço de autonomia do professor em sala de aula, no qual apenas ele pode atuar em situações que ninguém pode resolver em seu lugar (VASCONCELLOS, 2010, p. 20).

Segundo Vasconcellos, a sala de aula é um complexo que envolve três dimensões a serem consideradas pelo professor: relação interpessoal (capacidade de atuar na zona de desenvolvimento proximal do aluno, que é o espaço entre o que cada um pode fazer sozinho e o que precisa de mediação de outrem para realizar); organização da coletividade (construir um contrato didático e zelar pelo seu cumprimento); enfrentamento das situações de conflito na hora em que elas acontecem, aplicando sanção por reciprocidade (castigo relacionado ao ato); superar a “síndrome do encaminhamento” à equipe pedagógica e direção, especialistas,

convocação de pais, delegando a outros sua função de gerir o processo de aprendizagem; e possibilitar a construção do conhecimento pela apropriação do saber de forma crítica, significativa, que leva à aprendizagem duradoura (VASCONCELOS, 2010, p. 21-28).

Para provocar o interesse, é necessário desequilibrar as certezas que cada um traz do senso comum, promover a análise do objeto a ser estudado e elaborar a síntese, que exige organização do pensamento, uso da linguagem e atribuição de sentido ao conteúdo estudado (VASCONCELLOS, 2010, p. 28), de forma a possibilitar a compreensão do mundo e o desenvolvimento da capacidade de superação para construir uma sociedade mais justa (VASCONCELLOS, 2010, p. 29).

O professor não está sozinho nessa luta, cabendo a cada unidade escolar efetivar a disciplina coletiva, trazer a família para participar da escola e esclarecer as normas e o funcionamento da instituição (VASCONCELLOS, 2010, p. 32).

Considerando a tríade que leva ao conhecimento (aluno, professor e conteúdo), cada polo dela depende do trabalho coletivo da escola. A presente pesquisa foca na atuação do professor, que é o responsável direto pela aprendizagem. Mas o aluno pertence à escola e cada integrante desse espaço deve ativar a sua Zona de Autonomia Relativa para garantir a qualidade da educação (VASCONCELLOS, 2010, p. 13).

ANÁLISE DA PESQUISA DE CAMPO

A pesquisa foi aplicada aos alunos do ensino médio de uma escola estadual de Curitiba, realizada por meio de um questionário com sete questões de múltipla escolha e duas perguntas dissertativas, totalizando 118 formulários respondidos. Embora o universo tenha sido restrito, o questionário atingiu a totalidade dos alunos presentes no dia da aplicação, portanto, apresenta o perfil do ensino médio da escola pesquisada.

As respostas indicam que os estudantes acreditam que a escola pode ajudá-los a alcançar seus objetivos e sonham com a faculdade, a maioria focando na conquista de um bom emprego, mas alguns estudantes já escolheram uma profissão específica, indicando um posicionamento para agir na sociedade e sinalizando para a função social do trabalho.

Em relação ao conhecimento e ao sucesso escolar, a maioria valoriza mais a aprendizagem do que a nota (59,5%), atribuindo ao aluno a reprovação (60%), motivada por vários fatores, principalmente a indisciplina (37%) e a falta de estudo (32,8%), seguida da falta de vínculo entre professor e aluno (29,3%), fato confirmado pela preocupação manifestada constantemente pelos professores, que pode comprovar a falta de vínculo dos

alunos com o conhecimento escolar denunciada principalmente por Charlot e Saviani.

A respeito do relacionamento professor/aluno, é visível a preferência por relações mais democráticas, confirmando as posições defendidas pelos teóricos pesquisados (72% aprendem mais com aulas planejadas e com a retomada do conteúdo; 79% valorizam o contrato pedagógico e a resolução dos problemas em sala). A equipe pedagógica é considerada na organização da escola e nos relacionamentos, porém não aparecem referências ao cuidado com o planejamento dos professores e o acompanhamento da prática pedagógica.

Também não há referências a questões tão defendidas por Freire, como a ética, o espírito de coletividade e a função da escola em vista da cidadania e da transformação social. As respostas indicam que os estudantes valorizam a democratização das relações na escola, que existe sim o interesse pela continuidade dos estudos e a entrada no ensino superior, mas que a maioria ainda não internalizou a importância da escola para a conquista da autonomia.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando os objetivos propostos de refletir sobre a função da educação escolar, as relações entre professores e alunos e a relação de ambos com o conhecimento, bem como sugerir ações que ajudem os professores para que a escola cumpra sua função específica, nos limites deste trabalho a pesquisa atendeu os objetivos propostos.

Partindo da constatação da inconclusão do ser e de que a realidade condiciona, mas não determina, podendo, portanto, ser transformada pela ação humana (FREIRE, 1996, p. 15-85), compreende-se a importância da educação básica para o desenvolvimento integral do ser humano, visando à sua ação autônoma, coerente e responsável em busca do bem comum.

A partir da constatação da crise da escola, a pesquisa buscou entender o problema enfrentando a situação, indo na contramão do discurso que atribui apenas aos alunos e às famílias as dificuldades da educação atual, embora sabendo que a escola também é condicionada pela situação no espaço e tempo em que ela está inserida.

Assim, todos os autores estudados concordam que é preciso superar o perfil idealizado de aluno forjado na educação tradicional elitista do passado, para encontrar os alunos reais, considerando a diversidade existente e as mudanças ocorridas na sociedade atual, que alteram a condição de aluno, fato que exige do professor o constante trabalho de legitimação de sua autoridade docente, por meio da construção e manutenção de contratos pedagógicos democraticamente construídos, defendidos principalmente por Aquino, Vasconcellos e Freire.

O confronto do resultado da pesquisa empírica com o referencial teórico consultado confirmou a hipótese da importância da mediação do professor para superar a falta de vínculo dos alunos com o conhecimento escolar. Porém, as reflexões não esgotam o tema, que poderia ser aprofundado, visando melhor compreender as causas do desinteresse, da indisciplina, da evasão e do fracasso escolar.

Considerando a relação da cultura com o saber escolar, a escola tem por função formar a cidadania pela aprendizagem significativa dos conteúdos, mas cada indivíduo constrói sentidos de forma pessoal (CHARLOT, 2005, p. 138). No interior da instituição, a insistência na transmissão mecânica de conteúdos desconectados da realidade, promovendo muita informação sem construção de sentidos (CHARLOT, 2005, p. 139), acarreta a produção de um discurso vazio, sem reconstrução singular pelo aluno, que apenas memoriza o conteúdo para a prova, mas em seguida a informação é esquecida ou ignorada (CHARLOT, 2005, p. 139). Certamente, a aprendizagem também não será praticada na vida.

A situação se agrava no processo de globalização neoliberal que reforça a lógica capitalista de valorização do dinheiro, transformando o conhecimento em mercadoria e ajustando a educação aos interesses do mercado (CHARLOT, 2005, p. 139).

A questão que persiste é: como romper com esse paradigma se os professores foram formados e estão inseridos na mesma lógica capitalista? Como transmitir ao outro aquilo que eles próprios não construíram em si?

Não houve espaço nesta pesquisa para aprofundar a relação dos professores com o conhecimento, apenas supondo que a persistência em práticas mecanicistas indica uma relação utilitária com o saber, visando garantir a empregabilidade e a mobilidade social.

Com relação ao vínculo entre professor e aluno, não se deve descartar as dificuldades pessoais de relacionamento humano em uma sociedade extremamente competitiva e individualista, e essas questões poderiam ser aprofundadas em nova pesquisa.

No que se refere aos relacionamentos, é importante ressaltar a necessidade de desenvolver a alteridade nas relações, compreendendo a importância da mediação do outro para que o sujeito possa refletir sobre si mesmo e se constituir como objeto de conhecimento pelo outro. Ao se permitir reconhecer o outro, percebe-se que ele também possui desejos, projetos e perspectivas próprias (JOVCHELOVITCH apud ARRUDA, 1999).

Sobre a valorização do conhecimento pelos estudantes, a falta de vínculo do aluno com os conteúdos também pode refletir uma crise existencial e a carência de um projeto de vida que mobilize para a ação, bem como a falta de credibilidade na instituição por parte dos estudantes.

A postura ética e coerente do professor, como postula Paulo Freire, é necessária para que os alunos possam se espelhar nele, principalmente aqueles estudantes que não possuem referências sólidas na família, de forma que cada um possa recuperar a vontade de acreditar no que a escola ensina.

Talvez o maior problema da educação, que justificaria nova pesquisa, seja a distância entre teoria e prática, agravada pela incoerência entre discurso e ação no interior da escola, que inviabiliza a internalização do conhecimento transmitido pela falta de confiança naqueles que ensinam, uma vez que, como afirmou Willian James, “em verdades dependentes de nossa ação pessoal (...), a fé baseada na vontade é, certamente, algo lícito e possivelmente indispensável” (JAMES, 2001, p. 41).

REFERÊNCIAS

AQUINO, Julio G. **A desordem na relação professor-aluno: indisciplina, moralidade e conhecimento. Indisciplina na escola: alternativas teóricas e práticas.** São Paulo: Summus (1996): 39-55.

ARROYO, Miguel G. **Indagações sobre o currículo: educandos e educadores: seus direitos e o currículo.** Beauchamp, Pagel, Nascimento (Org). Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2008.

ARRUDA, A. **Representando a alteridade.** Petrópolis: Editora Vozes, 1999 (resumido por Santos, M. F. S. (disponível em www.scielo.br))

CARVALHO, J. F. C. **As noções de erro e fracasso no contexto escolar: algumas considerações preliminares. Erro e fracasso na escola: alternativas teóricas e práticas.** Aquino, J. G (coord). São Paulo: Summus, 1997.

CHARLOT, B. **Relação com o Saber, Formação dos Professores e Globalização: questões para a educação hoje.** Porto Alegre: Artmed, 2005.

DAYRELL, J. **A Escola “faz” as juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil.** Educ. Soc., Campinas, vol 28, n. 100 – Especial, p. 1105- 1128, out. 2007.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GARCIA, Joe. **Indisciplina escolar.** Entrevista realizada por Oliva, L. Revista Direcional Educador – Edição 68. Setembro/2010.

JAMES, W. **A vontade de crer.** Edições Loyola: São Paulo, 2001. Título original: The Will to Believe, 1896.

LIMA, Elvira S. **Indagações sobre o currículo: currículo e desenvolvimento humano.** Beauchamp, Pagel, Nascimento (Org). Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2008.

RODRIGUES, N. **Educação: da formação humana à construção do sujeito ético.** Educação e Sociedade, 2001.

SAVIANI, Dermeval. **Sobre a natureza e especificidade da educação. Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações.** 9. Ed. – Campinas, SP: Autores Associados, 2005 (Coleção educação contemporânea).

SILVA, Tomaz T. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias críticas do currículo.** 3ª Ed., Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

VASCONCELLOS, Celso. **O desafio da qualidade da educação.** In: Conferência Nacional de Educação, 2010.