



GT13 - Educação Fundamental – Trabalho 373

## *SIGNIFICADOSSENTIDOS SOBRE A EDUCAÇÃO CONSTRUÍDOS POR QUALQUER UM E CADA UM NO COTIDIANO DA ESCOLA*<sup>1</sup>

Gláucia de Cássia Magalhães da Silva Cavaliere – UFJF

Agência Financiadora: CAPES

### **Resumo**

Este trabalho apresenta os aspectos de maior significância extraídos de resultado de pesquisa *no/do/com o cotidiano*, a qual visou a “narrar o cotidiano de uma escola municipal situada em comunidade da periferia de Juiz de Fora, no que se refere ao processo de inter-relacionamento dos diferentes *significadossentidos* sobre a educação, em contexto de *multiplicidade* de alunos e alunas, construídos pelos atores *praticantes* do cotidiano escolar – professores, professoras, alunos, alunas, pais, mães e responsáveis”. No cotidiano da escola, os atores *praticantes* da comunidade escolar criam diferentes *significadossentidos* sobre a educação em geral, e esta inter-relação de *significadossentidos* pode influenciar o processo de *ensinoaprendizagem*. As professoras destacam a importância da construção de conhecimentos pelos alunos e alunas, para que estes sejam formados para um tempo futuro, mas não vinculam esta construção com o tempo presente, intensivo, vivido por seus alunos e alunas, e com a vida fora da escola. Os alunos e alunas, assim como seus pais, mães e responsáveis, concebem a educação escolar como tendo a finalidade de propiciar aos estudantes “ser alguém na vida”.

**Palavras-Chave:** Educação inclusiva. Significados. Sentidos. Prática pedagógica.

### **Uma primeira conversa...**

Que motivação os estudantes têm para permanecer na escola [ou para ir à escola] se, ao invés de vivenciar processos educativos, confrontam-se, diariamente, com uma estrutura autoritária e de sujeição que nega suas identidades e seus universos culturais de referência? (FLEURI, 2008, p. 10).

“– *Pra que eu tenho de ir à escola?...*”

Essa foi a pergunta com que uma criança da comunidade da Graminha, bairro situado na periferia de Juiz de Fora, MG, surpreendeu-me logo no início de mais um

---

<sup>1</sup> Busquei inspiração em Skliar (2014) para o título deste Artigo, uma vez que, no texto final da pesquisa, as vozes e histórias de vida dos participantes foram consideradas de igual forma – vozes de qualquer um – e nenhum deles deixou de expor o que pensava – vozes de cada um.

ano letivo, deixando-me sem palavras. Uma pergunta cuja resposta, aparentemente, era óbvia, pois, de acordo com a lógica da escola, as crianças e adolescentes têm de comparecer à escola – para estudar, para adquirir conhecimentos, para se formar como cidadão e também por direito. Afinal, não seria essa a “finalidade social da escola”?... Mas..., e na lógica da criança, um ser que ainda está descobrindo o mundo à sua volta, que ainda está no começo de sua criação de *significadossentidos* para a realidade que o rodeia, quais as respostas a serem dadas?

Antes de continuar com a narração do fato que vivenciei, creio serem necessárias algumas palavras sobre o termo *significadossentidos*, para conceituá-lo, tendo por base os estudos sobre *semiótica*, a qual é a ciência que tem por objeto de investigação as linguagens possíveis, ou seja, que tem por objetivo o exame dos modos de constituição de qualquer fenômeno de produção de *significação* e de *sentido*.

Aprendi com Barthes (2001) e Peirce (1977) que a *semiótica* revela as formas como o indivíduo dá *significado* ao que o cerca – às pessoas, às coisas, aos fatos, aos fenômenos etc. Esta ciência não reduz suas pesquisas unicamente ao campo verbal, como o faz a *linguística*, porém as expande a qualquer sistema de signos (PEIRCE, 1977). Ou seja, vários estudos e pesquisas abordam, por um lado, o processo de construção de *significados* segundo a acepção de *significados das palavras*, visando à comunicação entre pessoas e à compreensão da linguagem utilizada entre os indivíduos no meio em que vivem (LEÃO, 2008). Entretanto, por outro lado, Leontiev (2004) alerta para o duplo sentido do termo *significado*, em que este pode ser compreendido tanto como a significação de uma palavra – significação verbal – ou, como no presente estudo, referindo-se ao conteúdo da consciência social assimilada pelo indivíduo. *Sentido* se refere então à forma particular como o indivíduo se apropria de uma dada *significação*, em que grau ele a assimila, internalizando-a, e o que ela se torna para ele (LEONTIEV, 2004).

Assim, conforme os *significadossentidos* construídos pelo indivíduo, serão também construídas as suas lógicas, os seus valores, as suas crenças, o seu modo de agir e de pensar e o seu modo de ver e de sentir o mundo – a sua *leitura do mundo* –, em uma relação não linear de retroalimentação mútua, em que *significadossentidos* exercem influência e se refletem no processo de construção de lógicas, valores, crenças etc. e vice-versa.

O fato vivenciado com o aluno ocorreu quando eu iniciava mais um ano letivo atuando como coordenadora pedagógica do Ensino Fundamental na única escola

municipal situada na comunidade da Graminha, a qual atende prioritariamente às crianças e aos adolescentes oriundos de famílias populares<sup>2</sup>. Um aluno do 6º ano me abordou e me questionou o porquê de ele ter de frequentar a escola. Era a segunda vez em que este aluno estava cursando o 6º ano. Posteriormente, após repeti-lo pela terceira vez, terminou por evadir-se da escola com a idade de 15 anos.

Confesso que fiquei surpresa com tal pergunta, pois, para mim, aquela era inusitada, fora do comum. Na lógica da escola, tal questionamento seria inconcebível. Porém, percebi que o aluno tinha seus motivos para questionar a sua ida à escola. Ou seja, na lógica da criança, tal pergunta tinha seus fundamentos, tinha razão de ser. Ele havia sido encaminhado à minha presença por sua professora, a qual julgou que o comportamento dele em sala de aula fora inadequado. Após ouvir a argumentação do aluno, em que ele externava a sua insatisfação com o processo de *ensinoaprendizagem*, procurei a sua professora para maiores esclarecimentos, ouvindo daquela uma versão bem diferente, e segundo uma lógica diversa à do aluno. Para concluir este procedimento de ouvir as partes envolvidas – uma das atribuições da Coordenação Pedagógica –, procurei também conversar com os responsáveis pelo aluno, ocasião em que notei que havia uma terceira versão do fato e a presença de uma lógica relativa ao processo de *ensinoaprendizagem* bem diversa das duas anteriores.

Foi aí que percebi que, no ambiente escolar, ocorriam inter-relações de diferentes *significadossentidos* sobre a educação, tendo em vista que a convivência humana, por si só, já pressupõe a existência de conflitos. Isto é, os conflitos, inerentes ao relacionamento social, afetam o – e são afetados pelo – processo de *ensinoaprendizagem*. Decidi que precisaria aprofundar o estudo desse fenômeno...

Como já foi visto com Barthes (2001) e Peirce (1977), cada pessoa, ao longo de sua vida, cria os seus próprios *significadossentidos* sobre as coisas, sobre as outras pessoas e sobre o que acontece à sua volta. E, nessa caminhada, diferentes *significadossentidos* sobre o mundo são criados a cada dia que passa. No cotidiano da escola, também ocorre esse inter-relacionamento de diferentes *significadossentidos* sobre a educação em geral, os quais são (re)criados pelos atores *praticantes*<sup>3</sup> da comunidade escolar: pais, mães, responsáveis, alunos, alunas, professores e professoras.

---

<sup>2</sup> Famílias populares são “aquelas famílias que ocupam uma ‘posição dominada’ na sociedade, vivem em situações de pobreza ou precariedade, produzem uma configuração teórica e prática do mundo que traduz ao mesmo tempo sua posição dominada e os meios implementados para viver ou sobreviver nessa posição e, às vezes, transformar as relações de força” (CHARLOT, 2007, p. 11).

<sup>3</sup> Termo utilizado por Certeau (2014) para se referir às pessoas que vivem as práticas cotidianas e que exercitam a *arte de fazer*.

Tais *significadossentidos* podem ser traduzidos em concepções sobre a finalidade da educação e da escola, a estruturação do currículo, o processo de *ensinoaprendizagem* em contexto de *multiplicidade*<sup>4</sup>, a configuração do sistema de avaliação da aprendizagem e de aprovação e reprovação, a disciplina escolar, os processos de *educação inclusiva* e de *educação intercultural*, o *espaçotempo* da escola e sobre outros detalhes do cotidiano escolar. Isso sem contar os *significadossentidos* criados anteriormente pelas pessoas com a competência legal para legislar, os quais estão externados e assentados na legislação educacional em vigor.

Moreira e Candau (2007, p. 20) dão destaque à multiculturalidade presente nas sociedades e, por conseguinte, nos cotidianos das escolas, a qual, segundo o autor e a autora, “frequentemente acarreta confrontos e conflitos, tornando cada vez mais agudos os desafios a serem enfrentados pelos profissionais da educação”. Sampaio (2008) também se refere aos conflitos existentes no cotidiano das escolas. Ao comentar sobre uma determinada pesquisa realizada por ela, ressaltou que “A escola vivenciava a tensão entre diferentes e antagônicas concepções de alfabetização, conhecimento, ensino, aprendizagem” (SAMPAIO, 2008, p. 41).

Desse modo, a pesquisa efetuada por mim teve como objetivo: “narrar, do ponto de vista da *professoracoordenadorapesquisadora*, o cotidiano de uma escola municipal situada em comunidade da periferia de Juiz de Fora, no que se refere ao processo de inter-relacionamento dos diferentes *significadossentidos* sobre a educação, em contexto de *multiplicidade* de alunos e alunas, construídos pelos atores *praticantes* do cotidiano escolar – professores, professoras, alunos, alunas, pais, mães e responsáveis”.

### **O processo de (re)construção de *significadossentidos***

O filósofo português Roberto Carneiro (2006, p. 6) defende que “Ser humano – em sua essência íntima – é procurar entender a vida e encontrar um sentido para as coisas”. Assim, “A construção de significados nos caracteriza como seres pensantes e possibilita a emergência de processos cognitivos mais complexos [...]”. E, desse modo, “o significado representa o principal aspecto da cognição humana” (LEÃO; CORREIA, 2008, p. 9-10).

---

<sup>4</sup> A *multiplicidade* pode ser entendida como a coexistência de diferentes e variadas formas de manifestação da existência humana, em que estão presentes diferenças culturais, sociais, étnicas, raciais, de gênero, de orientações sexuais, de condições físicas, mentais e sensoriais, e geracionais (UNESCO, 2012).

Conforme já foi mencionado anteriormente, os indivíduos atribuem *significados* ao que os cercam – às pessoas, às coisas, aos fatos, aos fenômenos etc. –, e a forma singular como eles se apropriam e internalizam uma dada *significação* e o que esta representa para eles configura o *sentido* pessoal (BARTHES, 2001; PEIRCE, 1977; LEONTIEV, 2004).

*Signo*, na acepção de Peirce (1977), pode ser compreendido como aquilo que, sob determinado aspecto, representa algo para o indivíduo, aquilo que vai ao encontro de alguém, criando na mente desta pessoa um outro signo. Ao dizer que o signo representa algo, o autor pretende passar o entendimento de que o signo se encontra em uma relação tal com um objeto que é reconhecido pela mente do indivíduo como se fosse o próprio objeto, não importando se este objeto pertence ao mundo real ou não, se foi imaginado ou não. E Leontiev (2004) defende que as significações – fenômeno da consciência individual – se constituem em mediadoras das relações entre as pessoas e o mundo, pois refletem a realidade sob a forma de conceitos, de saberes e de modos de agir.

A perspectiva vygotskiana, fundamentada no princípio da mediação como componente do desenvolvimento humano, pressupõe o ser humano como sendo de natureza social e dialógica, o que implicaria na existência do *Outro* e do *Signo*. Assim, o *Signo*, decorrente da relação entre pessoas, constituiria palavras, conceitos, ideias, imagens, sentidos, modos de pensar e *significados*. A significação, portanto, segundo Vygotsky (1998), é o que distingue os homens dos animais, do ponto de vista psicológico.

Desse modo, o processo de construção de *significadossentidos* possibilita aos indivíduos tanto a comunicação com as outras pessoas, por meio da compreensão da linguagem utilizada no meio em que vivem (LEÃO, 2008), quanto a elaboração de conhecimentos sobre a realidade à sua volta (LEONTIEV, 2004), os quais permitem entender a vida e encontrar um sentido para as coisas que afetam suas próprias vidas, conforme foi dito acima por Carneiro (2006).

A criação de *significadossentidos* e de conhecimentos é uma construção social, sofrendo influência das próprias crenças, de seus conhecimentos anteriores, da coletividade e das instituições presentes no ambiente em que o indivíduo vive (PEIRCE, 1977). Já Leontiev (2004) ressalta que a maneira como o indivíduo se apropria de determinadas *significações* depende do *sentido* que estas tenham para ele. E Frege

(*apud* FIDALGO; GRADIM, 2005, p. 83) destaca a singularidade dos *significadossentidos* construídos por determinada pessoa sobre a realidade à sua volta.

Assim, os indivíduos criam e recriam, cotidianamente, em função do momento sócio-histórico, diferentes e singulares *significadossentidos* com relação às suas vidas, às suas famílias, à escola, ao Outro diferente, às culturas etc. e, principalmente, com relação à educação em sentido *lato*, uma vez que ela está presente em suas vidas desde a mais tenra idade até a senilidade.

### **Caminhos trilhados para narrar o cotidiano da escola**

Ao pretender estudar com profundidade o processo de construção de *significadossentidos* sobre a educação em contexto de *multiplicidade* de alunos e alunas, bem como pensar sobre a inter-relação que ocorre entre esses *significadossentidos*, cheguei à conclusão de que teria de lidar com a *complexidade*<sup>5</sup> desse processo, justificando a escolha da abordagem metodológica denominada *pesquisa no/do/com o cotidiano* (ALVES, 2008; CERTEAU, 2014; OLIVEIRA, 2007, 2008a, 2008b), e, especificamente, na modalidade de *investigação narrativa* (ALVES, 2008, 2012; OLIVEIRA, 2010).

Certeau (2014) considera a *pesquisa do cotidiano* como um estudo por meio do qual são enfatizados os sujeitos históricos – pertencentes a minorias que geralmente foram ocultadas da história convencional – em seu dia a dia. Segundo ele afirma, esta forma de pesquisar visa a “narrar práticas *comuns*” do dia a dia dos homens e mulheres (CERTEAU, 2014, p. 35). Em tais estudos, é mostrado como os indivíduos se apropriam de uma forma particular daquilo que está ao seu redor e como criam seus *significadossentidos* para a realidade do mundo à sua volta. Essa *invenção do cotidiano* se manifesta em função do que ele chama de *artes de fazer*.

---

<sup>5</sup> O termo *complexidade* não está sendo utilizado como antônimo de simplicidade, e sim como referência ao *paradigma da complexidade*, apresentado por Edgar Morin (2005), o qual tem por escopo substituir “as ideias de disjunção/redução/unidimensionalização por ideias de distinção/conjunção, de forma a ‘distinguir sem disjungir, de associar sem identificar ou reduzir’” (MORIN, 2005, p. 15). Enquanto o pensamento dito científico, simplificador, procura desfazer a complexidade inerente à realidade, o pensamento complexo agrega os possíveis modos simplificadores de pensar, entretanto, sem dar espaço às implicações redutoras, unidimensionais e mutiladoras dessa realidade. “O pensamento complexo é, pois, essencialmente o pensamento que trata com a incerteza e que é capaz de conceber a organização. É o pensamento capaz de reunir [...], de contextualizar, de globalizar, mas, ao mesmo tempo, capaz de reconhecer o singular, o individual, o concreto” (MORIN; LE MOIGNE, 2000, p. 206).

No caso desta pesquisa, procurei *conversar*<sup>6</sup> (termo que será utilizado nesse estudo em lugar de *entrevistar*, a fim de ser coerente com o *espírito* da metodologia empregada), de forma coletiva (*rodas de conversas*), com os protagonistas da pesquisa – cinco professoras, seis mães, dois responsáveis e doze alunos e alunas do 3º ano, onze do 4º ano e dezessete do 5º ano do Ensino Fundamental.

Para iniciar as rodas de conversas, incentivei os praticantes a produzirem desenhos, tendo por base um tema específico relativo ao cotidiano da escola, sintetizado na pergunta “– Pra que eu tenho de ir à escola?...”, com o intuito de servir como estímulo (*disparador*) para o despertar das narrativas. Em seguida, foi solicitado aos participantes que externassem e comentassem os *significadossentidos* criados com relação a esses desenhos, sendo então objeto de discussão pelos demais presentes, ou seja, desencadeando as rodas de conversas. No decorrer das conversas, busquei indícios<sup>7</sup> de *significadossentidos* sobre a educação implícitos no que foi narrado.

No texto decorrente, apresentei e procurei pensar com as vozes dos *praticantes* pronunciadas nas rodas de conversas, agrupando-as, não em categorias preestabelecidas, mas em episódios alusivos a determinados eixos temáticos, levantando questões sobre o inter-relacionamento dos *significadossentidos* construídos pelos *praticantes*, sempre amparando-me e dialogando com os autores e autoras, e, assim, destacando encontros, desencontros e a influência exercida por esta inter-relação de *significadossentidos* no processo de *ensinoaprendizagem*.

Neste artigo, em virtude da limitação de espaço, serão apresentados a seguir apenas dois episódios, mas que bastam para que compreendamos a influência exercida pela inter-relação de *significadossentidos* na prática pedagógica.

### **“Pra ser alguém na vida...”**

A maioria dos alunos e alunas entende que precisa frequentar a escola a fim de conseguir um emprego bom no futuro, conforme se pode ver nos exemplos de falas a seguir, proferidas pelos alunos e alunas do 5º ano.

---

<sup>6</sup> Segundo Alves (2010, p. 76), “Desde há muito, percebemos que nas pesquisas que conduzimos não fazemos ‘entrevistas’ ou tomamos ‘depoimentos’ dos praticantes, mas assumimos que travamos *conversas* [...]”. Em função disso, ela os chama de *conversantes*.

<sup>7</sup> O termo “indícios” será utilizado neste estudo segundo a acepção apresentada pelo *Paradigma Indiciário*, desenvolvido por Carlo Ginzburg (2002), referindo-se a “um saber venatório” (relativo à caça), caracterizado pela capacidade de, a partir de dados aparentemente irrelevantes, descrever uma realidade complexa que não seria cientificamente experimentável.

Aluna CHERRY: “— *Pra aprender a ler, a escrever e pra ser alguém na vida, tipo, professora, uma advogada...*”

Aluna BEL: “— *Pra mim estudar e, quando crescer, ter um trabalho bom... Pra conseguir um emprego melhor quando eu crescer... Porque, se eu não vier pra escola, eu vou ficar burra, não vou conseguir ter um trabalho bom no meu futuro e eu não vou conseguir arrumar um emprego se eu não estudar. Pra quando eu tiver todos os meus estudos, eu vou pra faculdade, eu vou ter um trabalho bom e vou ser alguém na vida...*”

Aluno BISCOITO: “— *Porque, sem estudo, a gente não é capaz de nada. Porque, sem estudo, a gente não é capaz de chegar aonde a gente quer.*”

Aluna BIA: “— *Todo trabalho, hoje em dia, tem que estudar.*”

Em outras rodas de conversas, efetuadas em dias diferentes, conversei com as turmas do 4º e do 3º anos. A concepção de vinda à escola com a finalidade de “ser alguém na vida” também estava presente nessas duas turmas. Por certo, não foi por terem ouvido – e repetido – as falas dos alunos e alunas do 5º ano, pois as rodas de conversas foram realizadas de forma independente, em locais e datas distintos. Percebi que também já estava presente, nessa faixa etária, a noção de ter a responsabilidade de sustentar a família no futuro.

“Ser alguém na vida” é uma expressão polissêmica. Entretanto, os alunos e alunas a vincularam à aceção de ter um bom emprego no futuro. Vários alunos e alunas também procederam de igual modo, dando a mesma resposta. É possível que tenha sido mera repetição do afirmado anteriormente por seus colegas nas rodas de conversas ou, então, que tenham reproduzido o discurso de seus pais, mães ou responsáveis, ou o discurso de alguns de seus professores e professoras, ou, ainda, aquele transmitido pela *cultura da escola*<sup>8</sup>.

---

<sup>8</sup> A *cultura da escola* pode ser compreendida pelos ritmos e ritos da escola, sua linguagem, seu imaginário, seus modos próprios de regulação e de transgressão e seu regime próprio de produção e de gestão de símbolos, ou seja, o *mundo social* da escola. Ela pode ser percebida nas formas de relações hierárquicas, no disciplinamento das mentes, dos corpos e dos corações, nos ritos e rotinas do cotidiano, em que tudo é traduzido em tradições e em *formas naturalizadas de agir* (FORQUIN, 1993). Perez-Gómez (2001) reafirma o dito por Forquin, dizendo que a *cultura da escola* se refere às tradições, aos costumes, às rotinas, aos rituais e às inércias que a escola estimula e se esforça em conservar e reproduzir, o que acaba por condicionar o tipo de vida que nela é desenvolvido, além de reforçar os valores estabelecidos.

Porém, cabe questionar até que ponto esta concepção de vir à escola para “ser alguém na vida” serve como fator de motivação para que os alunos e alunas se dediquem aos estudos e construam conhecimentos na escola ou fora desta.

Cabe também ressaltar que pensar em frequentar a escola, em educar-se para “ser alguém na vida” não é concepção exclusiva das classes menos favorecidas, nem se trata de um fenômeno recente. A defesa da educação como meio para alcançar uma mobilidade social já foi assinalada por Costa (2003, p. 21), ao afirmar que “[ ... ] há ainda um imenso contingente de pessoas, [ ... ], que depositam grande expectativa no caráter formativo, mobilizador e transformador da escola na sociedade, [ ... ]”.

A educação pode ajudar nesse aspecto de possibilitar a mobilidade social, mas prefiro pensar na Arte, na Cultura e na Ciência como responsáveis pela formação de pessoas melhores e, conseqüentemente, na construção de um mundo melhor. Penso na educação como humanização, conforme pregada por Paulo Freire (2005).

Assim como as crianças, as professoras comentaram seus *significadossentidos* sobre a finalidade da escola e da educação, escapando das concepções externadas pelos alunos e alunas. Seguem-se alguns exemplos das falas.

Profa. CLARA: “— *Vêm as coisas que eles trazem das histórias de vida, das histórias de família, das histórias deles mesmos. E vai passando por várias etapas, e retorna da escola para as vidas deles também. O que a gente trabalha aqui também vai sendo levado para a vida deles. Na verdade, é ensinar o indivíduo a saber ler e escrever, com a função social da leitura e da escrita. Então, quer dizer, a maior parte é o professor mediar esse conhecimento. Agir como mediador do mundo para o aluno. Apesar de que, hoje em dia, o computador e as mídias fazem isso também. O que o professor vai fazer é ir selecionando, de acordo com o ano, com a idade, o que cabe mais.*”

Profa. GUERREIRA: “— *A criança vai para a escola já tendo um conhecimento de mundo. Só que este conhecimento vai ser sistematizado na escola... Eu acho que a função social da escola é essa. Através da educação escolar, o aluno vai adquirindo a capacidade de fazer uma leitura do mundo. O mundo que ele vai encontrar pela frente.*”

Essas duas professoras pensam na mesma direção de Masschelein e Simons (2014), pois estes autores defendem que formar e educar uma criança é, essencialmente, abrir o mundo e trazer o mundo para a vida. Segundo os autores, a responsabilidade

pedagógica dos professores e professoras não se resume apenas em serem responsáveis pelo crescimento e pelo desenvolvimento dos alunos e alunas, mas, fundamentalmente, em *abrirem o mundo* para eles.

Profa. JULIETA: “— *O meu objetivo é ampliar a visão de mundo, de conhecimento, e levar os meninos a pensarem em uma coisa mais ampla. E eu vejo, hoje, que é muito da conversa. Porque, assim, por mais que os meninos se formem, e aí, qualquer idade, eles não têm uma conversa em casa para explicar o que eles veem na televisão. Por exemplo, como o atentado de Paris. Alguns alunos queriam saber e eles viam com muitas fantasias, muitas informações..., sem saberem o que é... E esse é o papel do professor...*”

O afastamento entre conhecimentos escolares e vida dos estudantes já era alertado, há muito tempo, por Vygotsky (2001):

No fim das contas, só a vida educa, e quanto mais amplamente ela irromper na escola, mais dinâmico e rico será o processo educativo. O maior erro da escola foi ter se fechado e se isolado da vida com uma cerca alta. [...] Por isso o trabalho educativo do pedagogo deve estar necessariamente vinculado ao seu trabalho criador, social e vital (VYGOTSKY, 2001, p. 456).

Percebo esta desconexão com os conhecimentos escolares por parte dos alunos e alunas. Mas a minha questão então passa a ser: Não seria papel da escola fazer a articulação entre os conhecimentos escolares e os saberes dos alunos? Este é um grande desafio para nós professores e professoras. Repensarmos os conteúdos de tal forma que estes articulem os saberes dos alunos e alunas aos conhecimentos escolares, aproximando-os e fazendo com que os conteúdos despertem o interesse dos alunos e alunas e tenham sentido para eles, havendo uma interação entre estes conhecimentos e a realidade dos educandos.

Com relação a este aspecto, contribuí com o seguinte depoimento:

PESQUISADORA: “— *E eu me pego em sala de aula ainda fazendo coisas que não teria mais que fazer. Muitas coisas eu já não faço. As crianças são outras. Mas ainda insistimos naquela escola que tivemos. É errado isso? Não, mas nós ainda não sabemos como fazer. Está na hora de começarmos a mudar. Eu tenho pensado muito nisso e*

*tentado fazer diferente. Não vai ser de uma hora para outra. Acho que, do jeito que está, não pode continuar.”*

As mães e os responsáveis que participaram das rodas de conversas, da mesma forma que os alunos e as alunas, vincularam a vinda à escola a “ser alguém na vida”.

A maioria deixou claro, em suas falas, que sua trajetória escolar não foi fácil. Muitos ficando pelo meio do caminho sem a conclusão dos estudos. Diante de sua própria experiência, consideram que não alcançaram o seu objetivo de “ser alguém na vida” e usam os seus próprios exemplos para reforçarem esse discurso com os filhos e filhas. Daí, pode-se entender como essa crença da escola como o único caminho para “ser alguém na vida” vem de outras gerações.

Então, apresentaram as suas concepções coerentes com esse pensamento:

Sra. BAIXINHA: “— *Pra aprender, pra ter educação, aprendizagem, interesse, tudo. A escola melhora muito a vida das crianças. Desenvolve o interesse das crianças, o aprendizado. Eu acho que é muito importante.*”

Sr. METAL: “— *Pra ser alguém na vida mesmo, pra aprender a ler, a escrever. Uma pessoa sem muito estudo não é nada na vida mesmo.*”

Sra. BELINHA: “— *A escola ajuda muito a aprender a convivência [com as diferenças]. A criança começa a aprender o que é ter regras. A escola ajuda não só na formação profissional deles... Porque, na escola, é que eles despertam de verdade, eles começam a ver as profissões, aí, desperta o interesse... Mas também a se relacionar com outras pessoas...*”

Algumas mães, por outro lado, também ressaltaram que a escola tem como finalidade, além da formação para uma profissão, valorizar as relações humanas, no sentido de desconstruir preconceitos e discriminações. Elas veem a escola como o *espaçotempo* que proporciona a convivência e o aprendizado do respeito às diferenças.

Conforme foi visto, os depoimentos prestados por alunos, alunas, mães e responsáveis corroboram o alertado por Arroyo (2003) e por Alves (2003) sobre a cultura brasileira, especialmente a dos integrantes das camadas populares – pensar a educação escolar como garantia de uma vida melhor no futuro e “ser alguém na vida”. Arroyo (2003) destaca que a própria escola reforça essa crença, tendo em vista que os

profissionais da escola reafirmam para os alunos e alunas: “ ‘Se você não estudar, não vai ser nada na vida!’ ” (ARROYO, 2003, p. 132).

### **O espaçotempo da escola**

Nas rodas de conversas, os alunos e alunas também externaram como veem o *espaçotempo* da escola, assim como aquilo que eles mais gostam, o que não gostam e o que precisaria ser modificado.

Aluna BEL: “— [Gosto] *De Informática... De Educação Física... E das aulas da manhã* [Aulas do Programa Mais Educação, do MEC, ministradas no contraturno.]”

Aluno MIKA: “— *Gosto das aulas de Matemática, mas gosto mais das aulas de Informática... [Poderia] ter mais aulas no computador... Sou fanático por computador... Que tivesse mais coisas escritas no quadro... Eu não gosto de usar livro... A escola tinha que ter tablet e celular [como materiais pedagógicos] e sem livros...*”

Aluno PORTINARI: “— *De fazer bagunça, de ter amigos, de fazer a aula de Educação Física, fazer aula de Informática e ir para o recreio...*”

Aluna BIA: “— *Eu gosto das aulas da manhã, de Teatro... Da aula de Matemática... De Educação Física... De Informática... [Poderia] ter um telhado lá no pátio e na quadra, para não chover. Ter aula de dança, Teatro, vôlei, mais esporte...*”

Os alunos e alunas apreciam mais as atividades que lhes proporcionam ludicidade, liberdade de se expressar e de se movimentar e aquelas realizadas ao ar livre, fora das salas de aulas, tais como Teatro, Voleibol e Informática, oferecidas no contraturno, no período da manhã. Eles se referem às “aulas da manhã” com euforia, enfatizando o prazer em praticar estas atividades. Porém, não gostam de ficar o dia inteiro na escola. Talvez estejam sinalizando que não gostam da forma e da metodologia por meio das quais as aulas de Matemática, Linguagem etc. lhes são ministradas no turno da tarde.

Há um grande envolvimento dos alunos e das alunas nas atividades que exigem participação coletiva, socialização e dramatização, demonstrando potencialidades importantes para o desenvolvimento de cada um. Porém, essas habilidades estão sendo pouco exploradas em sala de aula.

As professoras também refletiram sobre o *espaçotempo* da escola, conforme pode ser visto nos exemplos abaixo.

Profa. JULIETA: “— *Eu acho que é uma questão do espaço físico. As salas são pequenas, a gente não quer imobilidade na sala...*”

Profa. CLARA: “— *A minha maior dificuldade, hoje em dia, é o tempo... A impressão que a gente tem é que tá sempre com atraso... Você nunca consegue dar o que você planejou para o dia, pro mês e pro ano...*”

Profa. LINDA: “— *Como a gente pode ter um horário integral aqui na escola se a gente não tem espaço físico para acomodar esses meninos aqui? Às vezes, eles estão tão agitados porque eles não têm acomodação correta, porque eles ficam a vida inteira na escola. Porque, se eles vão ficar aqui, eles não podem ficar na mesma sala e só troca o professor...*”

Foi visto que as professoras, apesar dos óbices apresentados pela lógica do tempo linear da escola tradicional e da obrigação em cumprir o programa e seguir o currículo, estão tentando inovar suas práticas pedagógicas, com a inserção do *extraordinário*, a fim de propiciar uma aprendizagem significativa e prazerosa.

Para as professoras, o tempo é linear: tempo de iniciar a aula, tempo de encerrar a aula, tempo de aula, dia de aula, bimestre, semestre, ano letivo, tempo de aprovar, tempo de reprovar, tempo de cumprir o programa... Para os alunos e alunas, o tempo é intensivo e simultâneo: tempo de estudar, tempo de brincar, tempo de lazer, tempo de fazer bagunça, tempo de sonhar... E para os pais e mães, o tempo deles para a escola não é prioridade, não há tempo para as reuniões, não há um tempo de encontro e de conversas...

### **Pra que concluir?... Podemos continuar nossa conversa!...**

O *mergulho* no cotidiano da escola municipal me possibilitou narrar as vozes dos *praticantes*, assim como aquilo que foi observado com relação às *artes de fazer* concretizadas pelos atores *praticantes* do cotidiano da escola e as minhas *vivências/experiências* nesse mesmo cotidiano, o que nos permitiu compreender e expor, em narrativas, o processo de inter-relacionamento dos diferentes *significados/sentidos* sobre a educação em contexto de *multiplicidade* de alunos e alunas.

As professoras destacaram a importância da construção de conhecimentos pelos alunos e alunas, para que estes sejam capazes de ampliar as suas leituras de mundo e, assim, sejam formados para um tempo futuro, bem como veem a escola como um lugar de socialização, de inclusão social e de troca de afeto. Entretanto, esta construção está desvinculada do tempo presente, intensivo, vivenciado pelos seus alunos e alunas e da vida fora da escola. As professoras, apesar dos óbices apresentados pela lógica do tempo linear da escola tradicional e da obrigação em cumprir o programa e seguir o currículo, tentam inovar suas práticas pedagógicas, com a inserção do *extraordinário*, ou desenvolver outras formas de ensinar, em busca de propiciar uma significativa e prazerosa aprendizagem de seus alunos e alunas.

Os alunos e alunas, por sua vez, entendem a escola como um caminho a ser percorrido para se tornar “alguém na vida”, mas vivenciam o presente intensamente, valorizando as atividades lúdicas, os jogos, as brincadeiras, as amizades, os amores etc., pensando no tempo presente, e não no tempo futuro. Sabem da importância dos conhecimentos, dos conteúdos, mas não correlacionam estes com as suas vidas. Veem os conhecimentos como algo estéril e não tendo nenhuma significância.

Os pais, mães e responsáveis, baseados em suas próprias experiências, também veem a escola como o meio de garantir um futuro para seus filhos e filhas, embora não deem a mesma importância dada pelas professoras à construção de conhecimentos.

Os *currículos praticados* refletem esse contexto, mostrando a necessidade de atenderem aos anseios dos *praticantes* e de trazerem “a vida para dentro da escola”. Assim, os *currículos praticados* tornam-se artificiais, pois a escola presume que sua proposta pedagógica abarca a realidade da comunidade escolar, sem que tivesse havido previamente um reconhecimento da cultura local, bem como uma compreensão sobre os anseios dos alunos, alunas, pais, mães e responsáveis.

Tais desencontros de *significadossentidos* sobre a finalidade da escola ocorrem, na maioria das vezes, por falta de comunicação e de diálogo entre os *praticantes* do cotidiano escolar, fato que faz ressaltar a importância do diálogo e da parceria entre alunos e alunas, famílias e escola.

São atitudes e práticas pedagógicas que precisam ser ressignificadas em prol de uma educação mais efetiva e de maior qualidade, que atenda aos anseios dos atores do cotidiano da escola.

## Referências bibliográficas

ALVES, Nilda Guimarães. No cotidiano da escola se escreve uma história diferente da que conhecemos até agora. In: COSTA, Marisa Vorraber (Org.). **A escola tem futuro?** Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 81-102.

\_\_\_\_\_. Decifrando o pergaminho – o cotidiano das escolas nas lógicas das redes cotidianas. In: ALVES, Nilda Guimarães; OLIVEIRA, Inês Barbosa de (Orgs.). **Pesquisa nos/dos/com os cotidianos das escolas: sobre redes de saberes**. 3. ed. Petrópolis, RJ: DP&A, 2008. p. 15-38.

\_\_\_\_\_. Sobre as razões da pesquisa nos/dos/com os cotidianos. In: GARCIA, Regina Leite (Org.). **Diálogos cotidianos**. Petrópolis, RJ: DP&A; Rio de Janeiro: FAPERJ, 2010. p. 67-82.

\_\_\_\_\_. **A narrativa como método na história do cotidiano escolar**. Disponível em: <[http://www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe1/anais/122\\_nilda.pdf](http://www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe1/anais/122_nilda.pdf)>. Acesso em: 20 abr. 2012.

ARROYO, Miguel G. A escola é importantíssima na lógica do direito à educação básica. In: COSTA, Marisa Vorraber (Org.). **A escola tem futuro?** Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 127-160.

BARTHES, Roland. **Elementos de semiologia**. Tradução: Izidoro Blikstein. 14. ed. São Paulo: Pensamento-Cultrix, 2001.

CARNEIRO, Roberto. A busca de sentido. **Revista PRELAC - Projeto Regional de Educação para a América Latina e o Caribe**, Santiago, Chile, n. 2, p. 6-11, fev. 2006.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano: 1. Artes de fazer**. Tradução de Ephraim Ferreira Alves. 22. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber: elementos para uma teoria**. Tradução: Bruno Magne. Reimp. Porto Alegre: Artmed, 2007.

COSTA, Marisa Vorraber. Um início de conversa. In: COSTA, Marisa Vorraber (Org.). **A escola tem futuro?** Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 11-22.

FIDALGO, António; GRADIM, Anabela. **Manual de semiótica**. Portugal: UBI, 2005.

FLEURI, Reinaldo Matias. **Entre disciplina e rebeldia na escola**. Brasília: Liber Livro, 2008.

FORQUIN, Jean-Claude. **Escola e cultura escolar: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 42 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

GINZBURG, Carlo. **Mitos, emblemas, sinais: morfologia e história**. Tradução: Federico Carotti. 2. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.

LEÃO, Lourdes Meireles. Significando e ressignificando: construindo significados. In: LEÃO, Lourdes Meireles; CORREIA, Mônica de Fátima Batista (Orgs.). **Psicologia cognitiva: construção de significados em diferentes contextos**. Campinas, SP: Alínea, 2008. p. 33-61.

\_\_\_\_\_; CORREIA, Mônica de Fátima Batista. Introdução: a reconhecida relevância do processo de construção de significados para o funcionamento cognitivo. In: LEÃO, Lourdes Meireles; CORREIA, Mônica de Fátima Batista (Orgs.). **Psicologia cognitiva: construção de significados em diferentes contextos**. Campinas, SP: Alínea, 2008. p. 9-17.

LEONTIEV, Alexei Nikolaevich. **O desenvolvimento do psiquismo**. 2. ed. São Paulo: Centauro, 2004.

MASSCHELEIN, Jan; SIMONS, Maarten. **Em defesa da escola: uma questão pública**. Tradução: Cristina Antunes. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa; CANDAU, Vera Maria Ferrão. Currículo, conhecimento e cultura. In: BRASIL. Ministério da Educação - MEC. Secretaria de Educação Básica - SEB. **Indagações sobre currículo: Currículo, conhecimento e cultura**. 2007. p. 17-46.

MORIN, Edgar. **Introdução ao pensamento complexo**. Tradução: Eliane Lisboa. Porto Alegre: Sulina, 2005.

\_\_\_\_\_; LE MOIGNE, Jean-Louis. **A inteligência da complexidade**. São Paulo: Petrópolis, 2000.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de. Aprendendo nos/dos/com os cotidianos a ver/ler/ouvir/sentir o mundo. **Revista Educação e Sociedade: formação de profissionais da educação**, Campinas, SP, v. 98, n. 98, jan./abr. 2007.

\_\_\_\_\_. Certeau e as artes de fazer: as noções de uso, tática e trajetória na pesquisa em educação. In: ALVES, Nilda Guimarães; OLIVEIRA, Inês Barbosa de (Orgs.). **Pesquisa nos/dos/com os cotidianos das escolas: sobre redes de saberes**. 3. ed. Petrópolis, RJ: DP&A, 2008a. p. 49-64.

\_\_\_\_\_. Estudos do cotidiano, pesquisa em educação e vida cotidiana: o desafio da coerência. **ETD – Educação Temática Digital**, Campinas, SP, v. 9, n. esp., p. 162-184, out. 2008b.

\_\_\_\_\_. Apresentação. In: OLIVEIRA, Inês Barbosa de (Org.). **Narrativas: outros conhecimentos, outras formas de expressão**. Petrópolis, RJ: DP&A, 2010. p. 7-12.

PEIRCE, Charles Sanders. **Semiótica**. São Paulo: Perspectiva, 1977.

PEREZ-GÓMEZ, Ángel I. **A cultura escolar na sociedade neoliberal**. Tradução: Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2001.

SAMPAIO, Carmen Sanches. **Alfabetização e formação de professores**: aprendi a ler (...) quando eu misturei todas aquelas letras ali... Rio de Janeiro: WAK, 2008.

SKLIAR, Carlos Bernardo. Educar a todos significa educar a qualquer e a cada um: notas para uma pedagogia do singular-plural. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL DIFERENÇAS E EDUCAÇÃO. 1. 2013, Juiz de Fora, MG. **Anais eletrônicos**. Juiz de Fora, MG: UFJF, FAGED, PPGE, NEPED, 2013. Disponível em vídeo: <[https://www.youtube.com/watch?feature=player\\_embedded&v=6bKcCbPXPhI](https://www.youtube.com/watch?feature=player_embedded&v=6bKcCbPXPhI)>. Acesso em: 20 jul. 2014.

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação Ciência e Cultura. **Declaração de Salamanca**: sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais. 1994. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>>. Acesso em: 22 abr. 2012.

VYGOTSKY, Lev Semenovitch. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. Tradução: José Cipolla Neto *et al.* 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

\_\_\_\_\_. **Psicologia pedagógica**. Tradução: Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2001.